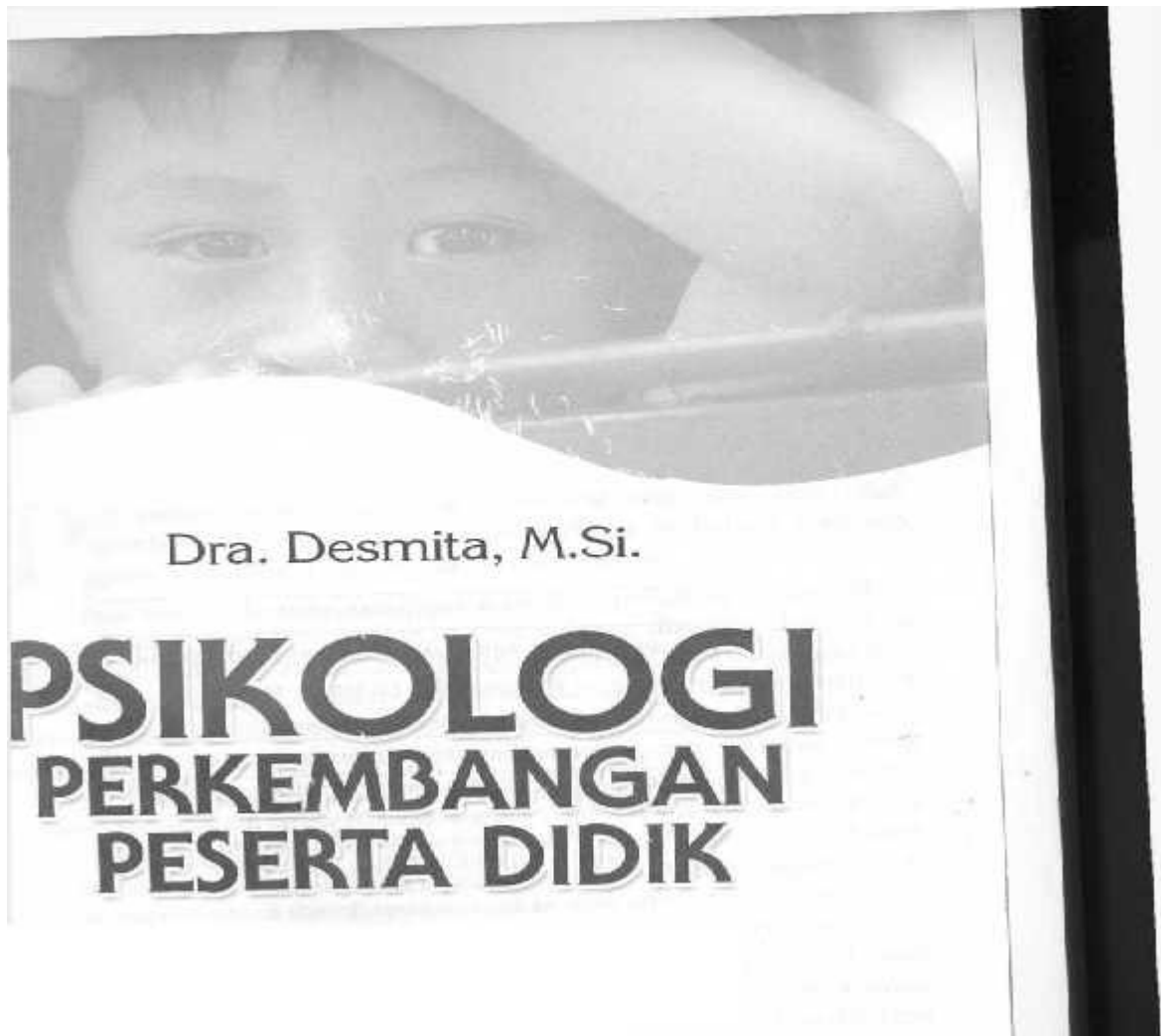
Dra. Desmita, M.S.I

PSIKOLOGI PERKEMBANGAN PESERTA DIDIK

Panduan Bagi Orang Tua dan Guru
dalam mahami Psikologi Anak
Usia SD, SMP, dan SMA

ROSDA

Dra. Desmita, M.Si.

PSIKOLOGI PERKEMBANGAN PESERTA DIDIK

Panduan bagi Orang Tua dan Guru
dalam Memahami Psikologi Anak
Usia SD. SMP, dan SMA

MILIK
PERPUSTAKAAN _
UIN SUNIAN KALI
JAGA

Penerbit **PT REMAJA *ROSDAKARYA*** Bandung

R R. PK0103-01-2009

PSIKOLOGI PERKEMBANGAN
PESERTA DIDIK

Penulis: DRA. DESMITA, M.SI Layout:
Rahmat Guswandi Desainer sampul:
Slamet Guyun
Diterbitkan oleh *PT REMAJA ROSDAKARYA*
Divisi Buku Umum Jl. Ibu Inggit Garnasih No. 40, Bandung 40252 Telp. (022) 5200287, Fax (022) 5202529
www.rosda.co.id e-mail : rosdakarya@rosda.co.id Anggota Ikapi
Cetakan pertama Agustus 2009 Hak cipta dilindungi undang-undang pada penulis
Dicetak oleh PT Remaja Rosdakarya
ISBN 979-692-950-3

Pengantar

Puji syukur penulis panjatkan ke hadirat Allah Swt. yang telah memberikan sedikit dari ilmu-Nya Yang Mahaluas sehingga upaya penulisan buku ini dapat diselesaikan.

Psikologi Perkembangan Peserta Didik termasuk salah satu Mata Kuliah Dasar Kependidikan (MKDK) yang harus dikuasai oleh semua mahasiswa Lembaga Pendidikan Tenaga Keguruan (LPTK) jenjang S-l, termasuk mahasiswa Fakultas Tarbiyah IAIN/UIN/STAIN. Kehadiran mata kuliah Psikologi Perkembangan Peserta Didik ini dimaksudkan agar mahasiswa calon guru memiliki pemahaman dan wawasan yarig memadai tentang perkembangan peserta didik. Hal ini penting, karena sebagai seorang tenaga profesional, guru tidak cukup hanya menguasai ilmu yang akan diajarkannya, melainkan juga dituntut memahami kondisi psikologis peserta didik yang dihadapinya. Apalagi dalam situasi belajar mengajar di kelas, guru akan berhadapan dengan sejumlah peserta didik dengan latar belakang bio-psikososial yang beragam. Realitas ini jelas sangat membutuhkan pemahaman seorang guru tentang karakteristik psikologis dari setiap peserta didiknya, sehingga mampu memberikan layanan pendidikan yang sesuai dengan perkembangan peserta didik yang dihadapinya.

Buku Psikologi Perkembangan Peserta Didik ini disusun berdasarkan kurikulum Nasional IAIN/UIN/STAIN, khususnya silabus Fakultas Tarbiyah. Sebagai seorang dosen yang diserahi amanah untuk memegang mata kuliah Psikologi Perkembangan Peserta Didik di Jurusan Tarbiyah STAIN Batusangkar, penulis merasa memiliki tanggung jawab moral untuk menyusun buku ini. Sebab dengan penulisan buku ini akan sangat membantu kelancaran perkuliahan dan memudahkan pemahaman mahasiswa tentang psikologi perkembangan peserta didik.

Buku ini merangkum sejumlah aspek perkembangan peserta didik yang berkaitan erat dengan proses pembelajaran di sekolah. Aspek-aspek perkembangan peserta didik yang dibahas dalam buku ini mencakup perkembangan anak usia SD, SMP, dan SMA. Hal ini sesuai dengan kebutuhan mahasiswa Lembaga Pendidikan Tenaga Keguruan (LPTK) jenjang S-l, termasuk mahasiswa Fakultas Tarbiyah IAIN/UIN/STAIN yang diproyeksi akan menjadi guru tidak hanya pada jenjang SMA, melainkan juga guru pada jenjang SD dan SMP.

Dalam proses penyusunan buku ini banyak pihak yang ikut terlibat, baik langsung maupun tidak langsung. Oleh sebab itu, dalam kesempatan ini Penulis merasa perlu untuk menyampaikan ucapan terima kasih yang sedalam-dalamnya, terutama kepada dosen-dosen psikologi Program Pascasaijana UNPAD Bandung, di antaranya Prof. Dr. Hj. Koesdwiratri Setiono, S.Psi., Prof. DR. Hj. Samsunuwijati Mar'at, S.Psi., Prof. Dr. Zulriska, Prof. Dr. Dodi Haryadi, M.S., Dr. Hanna Widjaja, S.Psi., Dr. Parwati Soepangat, S.Psi., Dr. Rismijati, E.K., S.Psi., dan Dr. Ahmad Gimny, M.Si., yang telah menuangkan ilmu dan membuka wawasan penulis di bidang psikologi.

Penulis juga tidak bisa melupakan kebaikan teman-teman dosen di beberapa Perguruan Tinggi yang telah memberikan apresiasi atas buku ini, di antaranya: Layyinah (Dosen Fakultas Psikologi UIN Jakarta), Halimah Tusakdiah (Dosen Fakultas Tarbiyah IAIN Banjarmasin), Natris Indriani (Dosen Fakultas Psikologi Universitas Brobudur Jakarta), Aad Sariati (Dosen Fakultas Kedokteran UNPAD), Kana Safrina (Dosen Fakultas Tarbiyah IAIN Aceh), Yayah Pujasari (dosen Fakultas Psikologi UPI Bandung), Silvia Hanani (Dosen STAIN Bukittinggi), serta teman- teman dosen STAIN Batusangkar yang tidak mungkin disebutkan satu per satu.

Ucapan terima kasih juga penulis sampaikan kepada Dr. H. Syukri Iska, M.Ag., Ketua STAIN Batusangkar, yang telah bersedia memberikan kata sambutan atas penerbitan buku ini.

Selanjutnya, penghargaan dan terima kasih yang sedalam-dalamnya penulis sampaikan kepada Drs. Idham Chalid, suami tercinta, yang senantiasa mendorong penulis untuk terus berkarya, mengamalkan falsafah iqra', sebagai perwujudan tugas kekhalifahan yang telah diamanahkan Allah Swt. Demikian juga putra-putri penulis, Suci Shawmy Febrita dan Raushan Fekri El-Idhami, yang memberikan inspirasi bagi terwujudnya buku ini. Kepada kedua orangtua tercinta dan adik-adik, juga terima kasih atas dukungan moril dan materiilnya.

Akhirnya, semoga buku ini memberikan manfaat bagi pengembangan ilmu dan peningkatan SDM yang berkualitas. *Amin.*

Batusangkar, 2009

Penulis

Daftar Isi

Bab 1

Makna Psikologi Perkembangan Peserta Didik

Pendahuluan

Ketika penulis memutuskan untuk masuk sekolah pendidikan guru (baca PGA), yang tergambar dalam benak penulis pada waktu.. itu adalah bahwa menjadi guru itu gampang. Beban kerja tidak banyak. Paling-paling kerja kita hanya menghafalkan materi pelajaran yang akan diajarkan kepada murid, dan sesekali memeriksa PR atau hasil ujian anak-anak. Waktu yang tersita untuk melakoni pekerjaan juga tidak begitu lama, ya ... paling-paling 6 jam setiap harinya. Itu pun banyak waktu istirahatnya. Kalau anak-anak liburan, guru juga ikut libur.

Namun, setelah beberapa bulan menjalani pendidikan di bangku sekolah guru tersebut, Penulis baru sadar ternyata menjadi guru bukanlah semudah yang Penulis bayangkan selama ini. Menjadi guru ternyata pekerjaan yang teramat sulit, rumit, dan butuh pengorbanan, tidak hanya waktu, melainkan juga pengorbanan pikiran dan perasaan. Menjadi guru berarti memikul amanah yang begitu besar, yang mesti dipertanggungjawabkan, tidak hanya di hadapan manusia melainkan juga kepada Allah Swt. kelak. Singkatnya, profesi guru ternyata hams dilakoni dengan sepenuh hati, melibatkan hampir segenap kemampuan jiwa dan raga,

Kalau kita mengacu pada pandangan konstruktivisme tentang pembelajaran, maka kehadiran guru dan murid di ruang kelas lebih dari sekadar mengajar (guru) dan belajar (murid) dalam pengertian yang dipahami selama ini. Menurut pandangan lama, "mengajar" berimplikasi dengan "belajar", siswa *belajar* kalau guru *mengajar.* Artinya, dalam kegiatan belajar-mengajar guru lebih mengambil posisi sebagai produsen, karenanya bersifat aktif, sedangkan murid mengambil posisi sebagai konsumen, karenanya bersifat pasif. Dalam pengertian ini, mengajar lebih dipandang sebagai upaya untuk memberikan informasi atau upaya memindahkan pengetahuan dari guru kepada murid.

Sebaliknya, menurut pandangan konstruktivisme, mengajar merupakan kegiatan yang mengondisikan sehingga memungkinkan berlangsungnya peristiwa belajar. Mengajar berarti bagaimana guru membelajarkan murid. Dalam pengertian ini, guru belum dikatakan *mengajar* kalau siswa belum *belajar.* Mirip dengan kegiatan jual-beli, kegiatan *menjual* baru berlangsung kalau ada kegiatan *membeli.* Singkatnya, sebagaimana dikemukakan oleh William H. Burton, mengajar merupakan upaya memberikan stimulus, bimbingan, pengarahan, dan dorongan kepada siswa agar terjadi proses belajar. Mengajar berarti mengorganisasi aktivitas siswa dan memberi fasilitasi belajar, sehingga mereka dapat belajar dengan baik.

Dengan demikian, untuk dapat tampil menjadi guru yang ideal, memang tidak cukup hanya mengandalkan penguasaan atas materi atau ilmu yang akan diajarkan. Sebab, dalam konteks pembelajaran, bahan atau materi pelajaran hanya merupakan perangsang tindakan guru dalam
memberikan dorongan belajar yang diarahkan pada pencapaian tujuan belajar. Karena itu, seorang guru harus membekali diri dengan sejumlah pengetahuan dan keterampilan lain yang sangat diperlukan dalam keberhasilan pelaksanaan tugasnya. Ini adalah penting karena guru dalam menjalani profesinya tidak berhadapan dengan benda mati, melainkan berhadapan dengan manusia yang disebut dengan peserta didik. Peserta didik yang dihadapi oleh guru tersebut adalah individu- individu yang unik dan berbeda satu dengan yang lainnya. Mereka hadir dan berkumpul di ruang kelas dari berbagai latar belakang, baik sosial, kultural, strata ekonomi, maupun agama yang

minat, bakat, kecerdasan dan berbagai tingkat perkembangan lainnya yang berbeda-beda pula.

Untuk dapat menghadapi dan membelajarkan peserta didik dengan berbagai latar belakang, corak kepribadian, dan tingkat perkembangan yang beragam tersebut, maka guru perlu mengetahui kemampuan dasar yang dimiliki peserta didik, motivasinya, latar belakang akademis, sosial- ekonominya, dan sebagainya. Kesiapan guru mengenal karakteristik peserta didik dalam pembelajaran merupakan modal utama penyampaian bahan belajar dan menjadi indikator suksesnya pelaksanaan pembelajaran (Syaiful Sagala, 2000).

Adanya keharusan guru mengenal karakteristik peserta didik tersebut, berarti guru harus menguasai dan mendalami psikologi perkembangan peserta didik, yakni sebuah disiplin ilmu yang secara khusus membahas tentang aspek-aspek atau karakteristik perkembangan peserta didik. Dengan bekal pengetahuan tentang berbagai aspek perkembangan peserta didik ini, diharapkan guru dapat merancang dan melaksanakan program pembelajaran yang sesuai dengan taraf perkembangan peserta didik yang dihadapinya. Pengetahuan tentang psikologi perkembangan peserta didik juga memungkinkan guru untuk memahami apa yang dibutuhkan, diminati, dan yang hendak dicapai oleh peserta didik, serta dapat memberikan pelayanan yang bersifat individual bagi mereka yang mengalami kesulitan.

Pengertian Psikologi Perkembangan Peserta Didik

Dewasa ini psikologi merupakan suatu disiplin ilmu yang sangat besar manfaatnya bagi kehidupan manusia. Memang, semua disiplin ilmu ada manfaatnya, tetapi tidak ada suatu disiplin ilmu seperti psikologi yang mampu menyentuh hampir seluruh dimensi kehidupan manusia. Betapa tidak, teori-teori dan riset psikologi telah digunakan dan diaplikasikan secara luas dalam berbagai lapangan kehidupan, seperti ekonomi, kesehatan, pendidikan dan proses pembelajaran, industri, perdagangan, sosial-kemasyarakatan, politik, kesehatan, dan bahkan agama. Karena itu, tidak berlebihan kiranya kalau Bapak Prof. Dr. H. Kadirun Yahya, M.Sc., seorang ahli tasawuf (dalam Hanna Djumhana Bastaman, 1997), menyatakan bahwa 'psikologi di mana saja terpakai, walaupun engkau sebagai apa saja di atas dunia ini ...*"*

Psikologi menempatkan manusia sebagai objek kajiannya. Manusia sendiri adalah makhluk individual sekaligus makhluk sosial. Menyadari posisi manusia yang demikian, maka secara lebih jelas yang menjadi objek kajian psikologi modem adalah manusia serta aktivitas-aktivitas mentalnya dalam interaksi dengan lingkungannya. Interaksi manusia dengan lingkungannya mencakup wilayah yang sangat luas dan beragam. Sesuai dengan keragaman wilayah interaksi manusia dengan lingkungannya itu, maka muncullah cabang-cabang psikologi.

Secara umum, psikologi dapat dibedakan menjadi dua cabang, yaitu psikologi teoi'etis dan psikologi terapan. Psikologi teoretis dapat pula dibedakan atas dua bagian, yaitu psikologi umum dan psikologi khusus.

Psikologi umum adalah psikologi teoretis yang mempelajari aktivitas-aktivitas mental manusia yang bersifat umum dalam rangka mencari dalil-dalil umum dan teori-teori psikologi. Sedangkan psikologi khusus adalah psikologi teoretis yang menyelidiki segi-segi khusus aktivitas mental manusia. Psikologi khusus ini terdiri dari:

a. Psikologi perkembangan, mengkaji perkembangan tingkah laku dan aktivitas mental manusia sepanjang rentang kehidupannya, mulai dari masa konsepsi hingga meninggal dunia.
b. Psikologi sosial, mengkaji aktivitas mental manusia dalam kaitannya dengan situasi sosial.
c. Psikologi kepribadian, mengkaji struktur kepribadian manusia sebagai satu kesatuan utuh.
d. Psikologi abnormal, mengkaji aktivitas mental individu yang tergolong abnormal.
e. Psikologi diferensial, menguraikan tentang perbedaaan-perbedaan antarindividu.

Psikologi khusus kemungkinan akan tems berkembang sesuai dengan situasi dan kebutuhan. Karena itu tidak tertutup kemungkinan akan bermunculan cabang-cabang psikologi khusus lainnya, seperti psikologi perkembangan peserta didik yang akan menjadi fokus dalam pembahasan buku ini.

Mengacu pada pengertian dan pembagian psikologi sebagaimana diuraikan di atas, maka dapat dipahami bahwa psikologi perkembangan peserta didik *adalah bidang kajian psikologi perkembangan yang secara*

khusus mempelajari aspek-aspek perkembangan individu yang berada pada tahap usia sekolah dasar dan sekolah menengah."

Tujuan Psikologi Perkembangan Peserta Didik

Sebagai sebuah disiplin ilmu dan mata kuliah kelompok dasar keguruan (MKDK) yang diberikan kepada mahasiswa calon pendidik di LPTK, maka psikologi perkembangan peserta didik bertujuan:

1. Memberikan, mengukur dan menerangkan perubahan dalam tingkah laku serta kemampuan yang sedang berkembang sesuai dengan tingkat usia dan yang mempunyai ciri-ciri universal, dalam artian yang berlaku bagi anak-anak di mana saja dan dalam lingkungan sosial-budaya mana saja.
2. Mempelajari karakteristik umum perkembangan peserta didik, baik secara fisik, kognitif, maupun psikososial.
3. Mempelajari perbedaan-perbedaan yang bersifat pribadi pada tahapan atau masa perkembangan tertentu.
4. Mempelajari tingkah laku anak pada lingkungan tertentu yang menimbulkan reaksi yang berbeda.
5. Mempelajari penyimpangan tingkah laku yang dialami seseorang, seperti kenakalan-kenakalan, kelainan-kelainan dalam fungsionalitas inteleknya, dan lain-lain.

Manfaat Psikologi Perkembangan Peserta Didik

Sebagaimana telah disebutkan di atas, psikologi perkembangan peserta didik adalah sebuah disiplin ilmu yang secara khusus mempelajari tentang perkembangan tingkah peserta didik dalam interaksinya dengan lingkungan. Oleh sebab itu, banyak manfaat yang akan diperoleh guru atau calon guru dalam mempelajari perkembangan peserta didik ini, di antaranya:

1. Dengan pengetahuan tentang perkembangan peserta didik, seorang guru akan dapat memberikan harapan yang realistis terhadap anak dan remaja. Ini adalah penting, karena jika terlalu banyak yang diharapkan pada anak usia tertentu, anak mungkin akan mengembangkan perasaan tidak mampu jika ia tidak mencapai

standar yang ditetapkan orangtua atau guru. Sebaliknya, jika terlalu sedikit yang diharapkan dari mereka, mereka akan kehilangan rangsangan untuk lebih mengembangkan kemampuannya. Di samping itu, ia juga akan merasa tidak senang terhadap orang yang menilai rendah kemampuan mereka. Dari psikologi perkembangan kita akan mengetahui pada usia berapa anak mulai berbicara dan kapan anak sekolah mulai mampu berpikir abstrak. Meskipun psikologi perkembangan hanya memberikan gambaran umum tentang perkembangan anak, Tetapi bagaimanapun pengetahuan ini akan sangat membantu kita mengetahui apa yang diharapkan dari kekhasan masing-masing anak secara pribadi.

2. Pengetahuan tentang perkembangan dapat membantu kita dalam memberikan respons yang tepat terhadap perilaku tertentu seorang anak. Psikologi perkembangan dapat membantu menjawab pertanyaan-pertanyaan yang berkaitan dengan arti dan sumber pola berpikir, perasaan, dan tingkah laku anak.
3. Pengetahuan tentang perkembangan peserta didik dapat membantu guru mengenali kapan perkembangan normal yang sesungguhnya dimulai. Dengan pengetahuan tentang perkembangan normal ini, guru bisa menyusun pedoman dalam bentuk skala tinggi-berat, skala usia-berat, skala usia-mental, dan skala perkembangan sosial atau emosional. Karena pola perkembangan untuk semua anak normal hampir sama, ada kemungkinan untuk mengevaluasi setiap anak menurut norma usia anak tersebut. Jika perkembangan itu khas, berarti anak itu menyesuaikan diri secara normal terhadap harapan masyarakat. Sebaliknya, jika terdapat penyimpangan dari pola yang normal, hal ini dapat dianggap sebagai tanda bahaya adanya penyesuaian kepribadian, emosional atau sosial yang buruk. Kemudian dapat diambil langkah-langkah tertentu untuk menemukan penyebab penyimpangan ini dan menyembuhkannya.
4. Dengan mengetahui pola normal perkembangan, memungkinkan para guru untuk sebelumnya mempersiapkan anak menghadapi perubahan yang akan terjadi pada tubuh, perhatian dan perilakunya.

kepandaian berjalan dapat dikuasai. Tidak adanya kesempatan dan dorongan akan menghambat perkembangan yang normal.

6. Studi perkembangan dapat membantu kita memahami diri sendiri. Melalui psikologi perkembangan kita akan mendapatkan wawasan dan pemahaman perjalanan hidup kita sendiri (sebagai bayi, anak, remaja, atau dewasa), seperti bagaimana hidup kita kelak ketika kita bertumbuh sepanjang tahun-tahun dewasa (sebagai orang dewasa tengah baya, sebagai orang dewasa tua). Singkatnya, mempelajari psikologi perkembangan akan memberikan banyak informasi tentang siapa kita, bagaimana kita dapat seperti ini, dan ke mana masa depan akan membawa kita.

Dengan demikian jelas betapa besar kegunaan mempelajari psikologi perkembangan peserta didik bagi guru. Dengan psikologi perkembangan peserta didik memungkinkan guru memberikan bantuan dan pendidikan yang tepat sesuai dengan pola-pola dan tingkat-tingkat perkembangan anak. Lebih dari itu, pengetahuan mengenai psikologi perkembangan peserta didik akan dapat menimbulkan kesadaran terhadap diri sendiri, sehingga dapat melaksanakan tugas-tugas perkembangan dengan baik.

Bab 2

Konsep Perkembanga n Peserta didik

Hakikat Perkembangan

Istilah "perkembangan" (*development*) dalam psikologi merupakan sebuah konsep yang cukup kompleks. Di dalamnya terkandung I banyak dimensi. Oleh sebab itu, untuk dapat memahami konsep dasar perkembangan, perlu dipahami beberapa konsep lain yang terkandung di dalamnya, di antaranya: pertumbuhan, kematangan, dan perubahan.

Perkembangan

Secara sederhana, Seifert & Hoffnung (1994) mendefinisikan perkembangan sebagai *"long-term changes in a persons growth, feelings, patterns of thinking, social relationships, and motor skills.''* Sementara itu, Chaplin (2002) mengartikan perkembangan sebagai: (1) perubahan yang berkesinambungan dan progresif dalam organisme, dari lahir sampai mati, (2) pertumbuhan, (3) perubahan dalam bentuk dan dalam integrasi dari bagian-bagian jasmaniah ke dalam bagian-bagian fungsional, (4) kedewasaan atau kemunculan pola-pola asasi dari tingkah laku yang tidak dipelajari.

Menurut Reni Akbar Hawadi (2001), "perkembangan secara luas menunjuk pada keseluruhan proses perubahan dari potensi yang dimiliki individu dan tampil dalam kualitas kemampuan, sifat dan ciri-ciri yang baru. Di dalam istilah perkembangan juga tercakup konsep usia, yang diawali dari saat pembuahan dan berakhir dengan kematian."

Menurut F.J. Monks, dkk., (2001), pengertian perkembangan menunjuk pada "suatu proses ke arah yang lebih sempurna dan tidak begitu saja dapat diulang kembali. Perkembangan menunjuk pada perubahan yang bersifat tetap dan tidak dapat diputar kembali." Perkembangan juga dapat diartikan sebagai "proses yang kekal dan tetap yang menuju ke arah suatu organisasi pada tingkat integrasi yang lebih tinggi, berdasarkan pertumbuhan, pemasakan, dan belajar."

Santrock (1996), menjelaskan pengertian perkembangan sebagai berikut:

> *Development is the pattern of change that begins at conception and continues through the life span. Most development involves growth, although it includes decay (as in death and dying). The pattern of movement is complex because it is product of several processes - biological, cognitive, and socioemotional."*

Kesimpulan umum yang dapat ditarik dari beberapa definisi di atas adalah bahwa perkembangan tidaklah terbatas pada pengertian pertumbuhan yang semakin membesar, melainkan di dalamnya juga terkandung serangkaian perubahan yang berlangsung secara terus-menerus dan bersifat tetap dari fungsi-fungsi jasmaniah dan rohaniah yang dimiliki individu menuju ke tahap kematangan melalui pertumbuhan, pemasakan, dan belajar.

Perkembangan menghasilkan bentuk-bentuk dan ciri-ciri kemampuan baru yang berlangsung dari tahap aktivitas yang sederhana ke tahap yang lebih tinggi. Perkembangan itu bergerak secara berangsur- angsur tetapi pasti, melalui suatu bentuk/tahap ke bentuk/tahap berikutnya, yang kian hari kian bertambah maju, mulai dari masa pembuahan dan berakhir dengan kematian.

Ini menunjukkan bahwa sejak masa konsepsi sampai meninggal dunia, individu tidak pernah statis, melainkan senantiasa mengalami perubahan-perubahan yang bersifat progresif dan berkesinambungan.

Selama masa kanak-kanak sampai menginjak remaja misalnya, ia mengalami perkembangan dalam struktur fisik dan mental, jasmani dan rohani sebagai ciri-ciri memasuki jenjang kedewasaan. Demikian seterusnya, perubahan-perubahan diri individu itu terus berlangsung tanpa henti meskipun kemudian laju perkembangannya semakin hari semakin pelan, setelah ia mencapai titik puncaknya. Ini berarti bahwa dalam konsep perkembangan juga tercakup makna pembusukan *(decay)* - seperti kematian.

Pertumbuhan

Dalam konsep perkembangan juga terkandung pertumbuhan. Pertumbuhan *(growth)* sendiri sebenarnya merupakan sebuah istilah yang lazim digunakan dalam biologi, sehingga pengertiannya lebih bersifat biologis. C.P. Chaplin (2002), mengartikan pertumbuhan sebagai: satu pertambahan atau kenaikan dalam ukuran dari bagian-bagian tubuh atau dari organisme sebagai suatu keseluruhan. Menurut A.E. Sinolungan, (1997), pertumbuhan menunjuk pada perubahan kuantitatif, yaitu yang dapat dihitung atau diukur, seperti panjang atau berat tubuh. Sedangkan Ahmad Thonthowi (1993), mengartikan pertumbuhan sebagai perubahan jasad yang meningkat dalam ukuran *(size)* sebagai akibat dari adanya perbanyakan *(multiplication)* sel-sel.

Dari beberapa pengertian di atas dapat dipahami bahwa istilah pertumbuhan dalam konteks perkembangan merujuk perubahan-perubahan yang bersifat kuantitatif, yaitu peningkatan dalam ukuran dan struktur, seperti pertumbuhan badan, pertumbuhan kaki, kepala, jantung, paru-paru, dan sebagainya. Dengan demikian, tidak tepat jika kita misalnya mengatakan pertumbuhan ingatan, pertumbuhan berpikir, pertumbuhan kecerdasan, dan sebagainya, sebab kesemuanya merupakan perubahan fungsi-fungsi rohaniah. Demikian juga tidak tepat kalau dikatakan pertumbuhan kemampuan berjalan, pertumbuhan menulis, pertumbuhan pengindreraan, dan sebagainya, sebab kesemuanya merupakan perkembangan fungsi-fungsi jasmaniah.

Pertumbuhan fisik bersifat meningkat, menetap, dan kemudian mengalami kemunduran sejalan dengan bertambahnya usia. Ini berarti bahwa pertumbuhan fisik ada puncaknya. Sesudah suatu masa tertentu, fisik mulai mengalami kemunduran dan berakhir pada keruntuhan di

hari tua, di mana kekuatan dan kesehatannya berkurang, pancaindra menjadi lemah atau lumpuh sama sekali. Berbeda halnya dengan perkembangan aspek mental atau psikis yang relatif berkelanjutan, sepanjang individu yang bersangkutan tetap memeliharanya.

Dengan demikian, istilah "pertumbuhan" lebih cenderung menunjuk pada kemajuan fisik atau pertumbuhan tubuh yang melaju sampai pada suatu titik optimum dan kemudian menurun menuju pada keruntuhannya. Sedangkan istilah "perkembangan" lebih menunjuk pada kemajuan mental atau perkembangan rohani yang melaju terus sampai akhir hayat. Perkembangan rohani tidak terhambat walaupun keadaan jasmani sudah sampai pada puncak pertumbuhannya. Meskipun terdapat perbedaan penekanan dari kedua istilah tersebut, tetapi dalam literatur psikologi perkembangan istilah "pertumbuhan" digunakan dalam pengertian yang sama dengan perkembangan. Bahkan menurut Witherington (1986), "pertumbuhan dalam pengertiannya yang luas meliputi perkembangan."

Kematangan

Pertumbuhan jasmani dan perkembangan rohani yang disebutkan di atas, sebenarnya merupakan satu kesatuan dalam diri manusia yang saling mempengaruhi satu sama lain. Laju perkembangan rohani dipengaruhi oleh laju pertumbuhan jasmani, demikian pula sebaliknya. Pertumbuhan dan perkembangan itu pada umumnya berjalan selaras dan pada tahap-tahap tertentu menghasilkan suatu "kematangan", baik kematangan jasmani maupun kematangan mental.

Istilah "kematangan", yang dalam bahasa Inggris disebut dengan *maturation,* sering dilawankan dengan *immaturation,* yang artinya tidak matang. Seperti pertumbuhan, kematangan juga berasal dari istilah yang sering digunakan dalam biologi, yang menunjuk pada keranuman atau kemasakan. Kemudian istilah ini diambil untuk digunakan dalam perkembangan individu karena dipandang terdapat beberapa persesuaian.

Chaplin (2002) mengartikan kematangan (*maturation*) sebagai:
(1) perkembangan, proses mencapai kemasakan/usia masak, (2) proses perkembangan, yang dianggap berasal dari keturunan, atau merupakan tingkah laku khusus spesies (jenis, rumpun). Myers (1996),

mendefinisikan kematangan (*maturation*) sebagai *"biological growth processes that enable orderly in behavior, relatively uninfluenced by experience.* Menurut Zigler dan Stevenson (1993), kematangan adalah *"The orderly physiological changes that occur in all species over time and that appear to unfold according to a genetic blueprint."*

Davidoff (1988), menggunakan istilah kematangan (*maturation*) untuk menunjuk pada munculnya pola perilaku tertentu yang bergantung pada pertumbuhan jasmani dan kesiapan susunan saraf. Proses kematangan ini juga sangat bergantung pada gen, karena pada saat terjadinya pembuahan, gen sudah memprogramkan potensi-potensi tertentu untuk perkembangan makhluk tersebut di kemudian hari. Banyak dari potensi tersebut yang sudah lengkap ketika ia dilahirkan, dan ini dapat terlihat dari peijalanan perkembangan makhluk itu secara perlahan-lahan di kemudian hari.

Jadi, kematangan itu sebenarnya merupakan suatu potensi yang dibawa individu sejak lahir, timbul dan bersatu dengan pembawaannya serta turut mengatur pola perkembangan tingkah laku individu. Meskipun demikian, kematangan tidak dapat dikategorikan sebagai faktor keturunan atau pembawaan karena kematangan ini merupakan suatu sifat tersendiri yang umum dimiliki oleh setiap individu dalam bentuk dan masa tertentu.

Kematangan mula-mula merupakan suatu hasil daripada adanya perubahan-perubahan tertentu dan penyesuaian struktur pada diri individu, seperti adanya kematangan jaringan-jaringan tubuh, saraf, dan kelenjar-kelenjar yang disebut dengan kematangan biologis. Kematangan terjadi pula pada aspek-aspek psikis yang meliputi keadaan berpikir, rasa, kemauan, dan lain-lain, serta kematangan pada aspek psikis ini yang memerlukan latihan-latihan tertentu. Misalnya, anak yang baru berusia lima tahun dianggap masih belum matang untuk menangkap masalah- masalah yang bersifat abstrak, oleh karena itu, anak yang bersangkutan belum bisa diberikan matematika dan angka-angka. Pada usia sekitar' empat bulan, seorang anak belum matang didudukkan, karena berdasarkan penelitian bahwa kemampuan leher dan kepalanya belum mampu untuk tegak. Usaha pemaksaan terhadap kecepatan tibanya masa kematangan yang terlalu awal akan mengakibatkan kerusakan atau kegagalan dalam perkembangan tingkah laku individu yang bersangkutan.

Perubahan

Perkembangan mengandung perubahan-perubahan, tetapi bukan berarti setiap perubahan bermakna perkembangan. Perubahan-perubahan itu tidak pula mempengaruhi proses perkembangan seseorang dengan cara yang sama. Perubahan-perubahan dalam perkembangan bertujuan untuk memungkinkan orang menyesuaikan diri dengan lingkungan di mana ia hidup. Untuk mencapai tujuan ini, realisasi diri atau yang biasanya disebut "aktualisasi diri" merupakan faktor yang sangat penting. Tujuan ini dapat dianggap sebagai suatu dorongan untuk melakukan sesuatu yang tepat, untuk menjadi manusia seperti yang diinginkan baik secara fisik maupun psikis.

Bagaimana manusia mengungkapkan dorongan ini, sangat bergantung pada kemampuan-kemampuan bawaan dan latihan yang diperoleh, tidak hanya selama masa anak-anak, tetapi juga saat usianya meningkat dan sampai pada saat ia menjumpai tekanan-tekanan yang lebih besar untuk menyesuaikan diri dengan harapan-harapan masyarakat.

Realisasi diri memainkan peranan penting dalam kesehatan jiwa seseorang. Orang yang berhasil menyesuaikan diri dengan baik secara pribadi dan sosial, akan mempunyai kesempatan untuk mengungkapkan minat dan keinginannya dengan cara-cara yang memuaskan dirinya. Namun pada saat yang sama, ia harus menyesuaikannya dengan standar- standar yang diakui bersama. Kurangnya kesempatan untuk mengaktualisasikan diri, akan menimbulkan kekecewaan dan sikap-sikap negatif terhadap orang lain, dan terhadap kehidupan pada umumnya.

Secara garis besarnya, perubahan-perubahan yang teijadi dalam perkembangan itu dapat dibagi ke dalam empat bentuk, yaitu:

1. Perubahan dalam ukuran besarnya

   Perubahan-perubahan dalam bentuk dan ukuran ini terlihat dalam pertumbuhan jasmani dan perkembangan mental seseorang. Setiap tahun seorang anak tumbuh menjadi dewasa, tinggi dan berat badannya bertambah, kecuali jika keadaan yang tidak normal mempengaruhinya, maka akan terjadi berbagai penyimpangan dalam pertumbuhannya.

   Perkembangan mental pun akan menunjukkan kemajuan yang sama, seperti terlihat pada semakin meningkat dan bertambahnya perbendaharaan kosakata setiap tahunnya,

kemampuannya dalam berpikir, mengingat, mengecap, dan menggunakan sesuatu yang berlangsung selama masa perkembangannya dari tahun ke tahun.

2. Perubahan-perubahan dalam proporsi

Pertumbuhan fisik tidaklah terbatas pada perubahan-perubahan ukuran, tetapi juga pada proporsi. Anak bukanlah sekadar manusia dewasa dalam bentuk kecil, melainkan keseluruhan tubuhnya menunjukkan proporsi-proporsi yang berbeda dengan orang dewasa. Hal ini terbukti apabila tubuh seorang bayi dibandingkan dengan tubuh orang dewasa. Kemudian ketika anak mencapai usia pubertas, baru proporsi-proporsi tubuhnya mulai menyerupai orang dewasa.

Perubahan-perubahan proporsi juga tampak dalam perkembangan mental. Pada anak-anak, imajinasinya sangat bercorak atau diwarnai fantastik, sangat jauh dari kenyataan. Secara berangsur-angsur dan bertahap, unsur-unsur fantastik itu mulai menjurus ke arah yang lebih realistik. Perubahan-perubahan juga terjadi pada minat-minat dalam diri anak. Mula-mula minat itu tertuju pada dirinya sendiri dan pada mainannya. Secara berangsur- angsur, minat anak itu mulai beralih ke anak lain atau teman- temannya, serta pada aktivitas kelompok anak usia sebayanya. Kemudian dalam usia adolesen, minat dan perhatiannya mulai tertuju pada anggota kelompok remaja yang berlainan jenis, pada pakaian, dan sebagainya.

3. Hilangnya bentuk atau ciri-ciri lama

Jenis perubahan ketiga yang teijadi dalam perkembangan individu adalah hilangnya bentuk dan ciri-ciri tertentu. Di antara ciri-ciri fisik, terlihat secara berangsur hilangnya kelenjar kanak-kanak *(thymus gland)* yang terletak di leher, kelenjar pineal pada otak, reflek-refek tertentu, rambut, gigi dengan hilangnya gigi anak-anak. Sementara itu, ciri-ciri mental di antaranya terlihat dalam perkembangan bicaranya, impuls-impuls gerakan yang kekanak-kanakan sebelum berpikir, bentuk-bentuk gerakan bayi, seperti merangkak, merambat, perkembangan penglihatannya yang semakin tajam atau pengindraan lainnya, terutama yang berkaitan dengan rasa dan bau atau penciuman.

4. Umbul atau lahirnya bentuk atau ciri-ciri baru

Dengan menghilangnya bentuk dan ciri-ciri lama yang tidak berdaya guna lagi, timbullah ciri-ciri dan bentuk perubahan-perubahan fisik dan mental yang baru. Beberapa perubahan itu terjadi antara lain melalui belajar, tetapi kebanyakan daripadanya dihasilkan dari atau karena terjadinya proses kematangan yang pada saat lahir belum sepenuhnya dapat berkembang.

Di antara ciri dan bentuk pertumbuhan fisik yang sangat penting adalah tumbuhnya gigi pertama dan kedua yang terlihat jelas pada masa kanak-kanak memasuki masa remaja. Sedangkan ciri dan bentuk perkembangan mental ialah tumbuhnya rasa ingin, khususnya yang berkenaan dengan masalah-masalah seks, desakan/dorongan seks, pengetahuan dan nilai-nilai moral, keyakinan/kepercayaan agama, bentuk-bentuk bahasa yang berbeda.

Hukum-Hukum Perkembangan

Proses perkembangan merupakan suatu evolusi yang secara umum adalah sama pada setiap anak. Namun demikian, perbedaan-perbedaan individual dimungkinkan terjadi karena faktor-faktor pembawaan, pengalaman-pengalaman dalam lingkungan, dan faktor-faktor lainnya, seperti iklim, sosiologis, ekonomis, dan sebagainya.

Selama hayatnya, manusia sebagai individu mengalamjL perkembangan yang berlangsung secara berangsur-angsur, perlahan tapi pasti, menjalani berbagai fase, dan ada kalanya diselingi oleh krisis yang datangnya pada waktu-waktu tertentu. Proses perkembangan yang berkesinambungan, beraturan, bergelombang naik dan turun, yang berjalan dengan kelajuan cepat maupun lambat, semuanya itu menunjukkan betapa perkembangan mengikuti patokan-patokan atau tunduk pada hukum-hukum tertentu, yang disebut dengan “hukum perkembangan”. Hukum perkembangan itu banyak sekali, di antaranya:

Hukum Kesatuan Organis

Menurut hukum ini anak adalah satu kesatuan organis, bukan suatu penjumlahan atau suatu kumpulan unsur yang berdiri sendiri.

Pernyataan-pernyataan psikis satu sama lain saling bersangkut-paut, pengaruh-mempengaruhi dan merupakan suatu keseluruhan. Pertumbuhan dan perkembangan adalah diferensiasi atau pengkhususan dari totalitas pada unsur-unsur atau bagian-bagian baru, bukan kombinasi dari unsur-unsur atau bukan suatu kumpulan dari bagian- bagian. Daya dan fungsi jiwa tidaklah berkembang satu demi satu atau terlepas satu sama lain, melainkan saling bersangkut paut. Misalnya, ingatan tidak berkembang dan maju sendiri tanpa hubungan dan sangkut paut dengan pengamatan dan perhatian.

Hukum Tempo Perkembangan

Menurut hukum ini, setiap anak mempunyai tempo kecepatan perkembangan sendiri-sendiri. Artinya, ada anak yang mengalami perkembangan cepat, sedang, dan ada pula yang lambat. Adanya hukum tempo perkembangan ini, seharusnya orangtua tidak perlu merasa kecewa apabila anaknya mengalami perkembangan yang lambat dibandingkan dengan anak tetangga.

Tempo perkembangan seorang anak sebenarnya dapat diubah (dipercepat) sedikit, tetapi tidak dapat dipaksakan. Misalnya, ada orangtua yang menganggap dirinya bijaksana, dengan berusaha mengajari anaknya yang belum bersekolah membaca, menulis, dan berhitung. Kemudian, ketika anaknya sudah masuk sekolah tidak diberi kesempatan untuk bermain-main karena harus senantiasa belajar. Tindakan demikian dapat mempercepat perkembangan akal anak itu. Akan tetapi, tindakan orangtua tersebut sebenarnya tidak tepat. Meskipun dari tindakan tersebut tidak menyebabkan anak menderita apa pun, tetapi keadaan itu berarti bahwa anak itu telah mencapai puncak perkembangan lebih dahulu daripada teman-teman sebayanya. Ia telah melaju maju terlalu cepat dan biasanya perkembangan rohani yang luar biasa itu akan menganggu kesehatan badan. Lagi pula tidak ada orang di dunia ini yang dapat melebihi puncak perkembangan yang sudah ditetapkan dalam pembawaannya.

Hukum Irama *(ritme)* Perkembangan

Di samping memiliki tempo, perkembangan juga berlangsung sesuai dengan iramanya. Hukum irama berlaku untuk setiap manusia. Baik

perkembangan jasmani maupun perkembangan rohani tidak selalu dialami perlahan-lahan dengan urutan-urutan yang teratur, melainkan merupakan gelombang-gelombang besar dan kecil yang silih berganti. Pada suatu masa, laju perkembangannya berjalan dengan cepat, tetapi pada waktu berikutnya sedikit pun tidak tampak kemajuan (terhambat).

Kelajuan atau keterhambatan dalam perkembangan itu tidak sama besar pada setiap anak. Demikian pula proses percepatan maupun pelambatan dalam peralihan perkembangan tidak sama cara berlangsungnya pada setiap anak. Sehubungan dengan perkembangan cepat atau lambat ini, anak dapat dibedakan atas tiga golongan, yaitu:

a. Anak yang tidak menunjukkan perkembangan yang cepat ataupun terhambat, melainkan perkembangannya berlangsung mendatar dan maju secara berangsur-angsur. Semuanya berlangsung dengan tenang, masa yang satu disambung oleh masa berikutnya dengan tidak menunjukkan peralihan yang nyata.
b. Anak yang cepat sekali berkembang pada waktu kecilnya, tetapi sesudah besar kecepatan perkembangannya semakin berkurang sehingga akhirnya berhenti sama sekali.
c. Anak yang lambat laju perkembangannya pada waktu kecil, tetapi semakin besar (lama) semakin bertambah cepat kemajuannya.

Hukum Masa Peka

Masa peka adalah suatu masa ketika fungsi-fungsi jiwa menonjolkan diri ke luar, dan peka akan pengaruh rangsangan yang datang. Hukum masa peka ini diperkenalkan oleh Maria Montessori, seorang pendidik berkebangsaan Italia. Menurutnya, masa peka merupakan masa pertumbuhan ketika suatu fungsi jiwa mudah sekali dipengaruhi dan dikembangkan. Masa peka ini hanya datang sekali selama hidupnya. Apabila masa peka ini tidak digunakan sebaik-baiknya atau tidak mendapat kesempatan untuk berkembang, maka fungsi-fungsi tersebut akan mengalami kelainan/abnormal, dan hal ini akan menganggu perkembangan selanjutnya.

Karena adanya suatu masa yang disebut masa peka, maka perkembangan tidak lain adalah terpenuhinya masa peka anak-anak. Makin tepat pelayanan terhadap masa peka, berarti anak makin baik perkembangannya.

Hukum Rekapitulasi

Hukum rekapitulasi pertama-tama dikemukakan oleh Hackel, seorang sarjana biologi Jerman, yang disebutnya "hukum biogenetis". Dalam hukum tersebut perkembangan jasmani individu merupakan ulangan dari perkembangan jenisnya. Dengan perkataan lain, *ontogenese* adalah rekapitulasi dari *phylogenese. Otogenese* adalah perkembangan individu. Sedangkan *phylogenese* adalah kehidupan nenek moyang suatu bangsa. Dengan demikian menurut hukum rekapitulasi ini perkembangan yang dialami seorang anak merupakan ulangan ringkas sejarah kehidupan umat manusia.

Sebagian besar ahli psikologi perkembangan mengakui adanya persamaan di antara kehidupan kebudayaan mulai dari bangsa-bangsa primitif sampai pada kehidupan kebudayaan bangsa yang modern dewasa ini. Contoh pengulangan ini dapat dilihat dari fase-fase perkembangan anak yang sesuai dengan perkembangan kehidupan bangsa-bangsa sejak zaman dahulu, yaitu:

a. Masa berburu dan menyamun

Masa ini dialami ketika anak berusia sekitar 8 tahun, yang ditandai dengan kesenangan anak untuk menangkap binatang (berburu), bermain panah, bermain untuk saling mengintai (jumpritan), bermain kejar-kejaran, dan perang-perangan

b. Masa bertemak (menggembala)

Masa ini dialami anak sekitar usia 8 sampai 10 tahun, yang ditunjukkan dengan kesenangan anak memelihara binatang, seperti ayam, burung merpati, kucing, kelinci, dan lain-lain.

c. Masa bercocok tanam (bertani)

Masa ini dialami anak ketika ia berusia sekitar 12 tahun. Pada masa ini terlihat kegemaran anak untuk bercocok tanam, seperti senang menanam tanam-tanaman, memeliharanya, menyiramnya, dan sebagainya.

d. Masa berdagang

Masa ini dialami anak ketika ia berusia sekitar 14 tahun. Pada masa ini terlihat kesenangan anak untuk beraktivitas yang mirip dengan perdagangan, seperti kesukaan anak untuk jual beli, tukar-menukar barang (perangko bekas, gambar, dan lain-lain), berkirim-kirim foto dengan sahabat pena, dan sebagainya.

e. Masa industri

Masa ini timbul usia sekitar 15 ke atas. Pada masa ini terlihat kesenangan dan keasyikan anak mengerjakan pekerjaan tangan, seperti menyulam, membuat keterampilan tangan, dan sebagainya.

Hukum Mempertahankan dan Mengembangkan Diri

Dalam diri anak terdapat hasrat dasar untuk mempertahankan dan mengembangkan diri. Hasrat mempertahankan diri terlihat dalam bentuk-bentuk nafsu makan dan minum, menjaga keselamatan diri. Sedangkan hasrat mengembangkan diri terlihat dalam bentuk hasrat ingin tahu, mengenal lingkungan, ingin bergerak, kegiatan bermain-main, dan sebagainya.

Hasrat-hasrat dasar ini dapat mengembangkan pembawaan jasmani (urat-urat, saraf, kaki, tangan, kepala, dan lain-lain) serta pembawaan rohani (fantasi, kehendak, pikiran, perasaan, dan lain-lain).

Hukum Predistlnasi

Predistinasi berarti nasib atau takdir. Pada setiap umat beragama ada kepercayaan terhadap nasib atau takdir yang telah ditetapkan Allah baginya. Meskipun mungkin saja terdapat perbedaan penafsiran mengenai hukum takdir ini sesuai dengan paham agama dan kepercayaan masing-masing, tetapi pada umumnya semua umat beragama mengakui bahwa segala yang teijadi atas diri manusia, baik secara kelompok maupun perseorangan, tidak terlepas dari kodrat dan iradat Allah. Dengan perkataan lain, segala sesuatu terjadi atas takdir Allah, yang harus diterima manusia sebagai nasib baginya.

Berdasarkan hukum ini berarti betapapun sempurnanya pembawaan, bakat dan sifat-sifat keturunan, betapapun baiknya lingkungan dan pemeliharaan anak, serta betapapun lengkapnya sarana dan sumber penghidupan, tetapi proses dan jalan perkembangan itu tidak akan berlangsung sebagaimana yang dikehendaki manusia seandainya nasib tidak membawanya demikian atau jika tidak ada izin Allah. Jadi perkembangan itu juga sangat bergantung pada apa yang telah ditakdirkan-Nya.

Fase-Fase Perkembangan

Fase perkembangan maksudnya adalah penahapan atau periodesasi rentang kehidupan manusia yang ditandai oleh ciri-ciri atau pola-pola tingkah laku tertentu. Meskipun masing-masing anak mempunyai masa perkembangan yang berlainan satu sama lain, apabila dipandang secara umum, ternyata terdapat tanda-tanda atau ciri-ciri perkembangan yang hampir sama antara anak yang satu dengan lainnya.

Atas dasar kesamaan-kesamaan dalam suatu periode inilah maka para ahli mengadakan fase-fase perkembangan anak. Dengan adanya pembagian fase-fase ini tidak berarti bahwa antara fase yang satu terpisah secara deskrit dengan fase yang lain, akan tetapi hanya sekadar untuk memudahkan pemahaman dan pembahasan mengenai perkembangan anak-anak.

Berdasarkan hasil-hasil penelitian para ahli terlihat bahwa dasar yang digunakan untuk mengadakan periodesasi perkembangan anak ternyata berbeda-beda satu sama lain. Secara garis besarnya terdapat empat dasar pembagian fase-fase perkembangan ini, yaitu: (1) Fase perkembangan berdasarkan ciri-ciri biologis, (2) konsep didaktis, (3) ciri- ciri psikologis, dan (4) konsep tugas perkembangan. Berikut akan dikemukakan pendapat beberapa ahli tentang keempat dasar pembagian fase perkembangan tersebut. Kemudian, sebagai bahan perbandingan akan dikemukakan fase-fase perkembangan menurut konsep Islam.

Periodesasi Perkembangan Berdasarkan Ciri-ciri Biologis

Titik berat pembagian fase-fase perkembangan ini didasarkan pada gejala-gejala perubahan fisik anak, atau didasarkan atas proses biologis tertentu. Periodesasi perkembangan seperti ini di antaranya dikemukakan oleh:

Aristoteles

Ia membagi fase perkembangan manusia sejak lahir sampai usia 21 tahun ke dalam tiga masa, di mana setiap fase meliputi masa tujuh tahun, yaitu:

(1) Fase anak kecil atau masa bermain (0 - 7) tahun, yang diakhiri dengan tanggal (pergantian) gigi.

(2) Fase anak sekolah atau masa belajar (7 - 14) tahun, yang dimulai dari tumbuhnya gigi baru sampai timbulnya gejala berfungsinya kelenjar-kelenjar kelamin.

(3) Fase remaja (pubertas) atau masa peralihan dari anak menjadi dewasa (14-21) tahun, yang dimulai dari mulai bekerjanya kelenjar-kelenjar kelamin sampai akan memasuki masa dewasa.

Sigmund Freud

Dasar-dasar pembagiannya ialah pada cara-cara reaksi-reaksi bagian-bagian tubuh tertentu. Fase-fase itu adalah:

(1) Fase infantile, umur 0-5 tahun. Fase ini dibedakan menjadi 3, yaitu:

(a) Fase oral, umur 0-1 tahun, di mana anak mendapatkan kepuasan seksuil melalui mulutnya.

(b) Fase anal, umur 1-3 tahun, di mana anak mendapatkan kepuasan seksuil melalui anusnya.

(c) Fase phalis, umur 3-5 tahun, di mana anak mendapatkan kepuasan seksuil melalui alat kelaminnya.

(2) Fase laten, umur 5-12 tahun.

Pada fase ini anak tampak dalam keadaan tenang, setelah terjadi gelombang dan badai *(strum und drang)* pada tiga fase pertama. Pada fase ini, desakan seksuil anak mengendur. Anak dapat dengan mudah melupakan desakan seksuilnya dan mengalihkan perhatiannya pada masalah-masalah yang berkaitan dengan sekolah dan teman sejenisnya. Meskipun energi seksuilnya terus berjalan, tetapi fase ini diarahkan pada masalah-masalah sosil dan membangun benteng yang kukuh melawan seksualitas.

(3) Fase pubertas, 12-18 tahun

Dalam fase ini dorongan-dorongan mulai muncul kembali, dan apabila dorongan-dorongan ini dapat ditransfer dan disublimasikan dengan baik, anak akan sampai pada masa kematangan terakhir, yaitu fase genital.

(4) Fase genital, umur 18-20 tahun

Pada fase ini, dorongan seksuil yang pada masa laten boleh dikatakan sedang tidur, kini berkobar kembali, dan mulai sungguh-sungguh tertarik pada jenis kelamin lain. Dengan perkataan lain, seksualitas pada fase ini bersifat lebih terarah dan lebih ditujukan untuk tujuan reproduksi dengan disertai bumbu cinta. Pada fase ini, konflik internal lebih stabil dan seseorang dapat mencapai struktur ego yang kuat untuk dapat berhubungan dengan dunia realita. Pencapaian ego-ideal yang didambakan akhirnya dapat dicapai, yaitu dengan keseimbangan antara cinta dan keija.

Maria Montessori

Menurut Maria Montessori, pembagian fase-fase perkembangan anak mempunyai arti biologis, sebab perkembangan itu adalah melaksanakan kodrat alam dengan asas pokok, yaitu asas kebutuhan vital (masa peka), dan asas kesibukan sendiri. Fase-fase perkembangan itu adalah:

(1) Periode I, umur 0-7 tahun, yaitu periode penangkapan dan pengenalan dunia luar dengan pancaindra.

(2) Periode II, umur 7-12 tahun, yaitu periode abstrak, di mana anak-anak mulai menilai perbuatan manusia atas dasar baik- buruk dan mulai timbulnya insan kamil

(3) Periode III, umur 12-18 tahun, yaitu periode penemuan diri dan kepekaan sosial.

(4) Periode IV, umur 18 ke atas, yaitu periode pendidikan perguruan tinggi.

Elizabeth B. Hurlock

Elizabeth B. Hurlock membagi perkembangan individu berdasarkan konsep biologis atas lima fase, yaitu:

(1) Fase prenatal (sebelum lahir), mulai masa konsepsi sampai proses kelahiran, lebih kurang 280 hari.

(2) Fase infancy (orok), mulai lahir sampai usia 14 hari

(3) Fase *babyhood* (bayi), mulai usia 2 minggu sampai sekitar usia 2 tahun

(4) Fase *childhood* (kanak-kanak), mulai usia 2 tahun sampai usia pubertas

(5) Fase *Adolescence* (remaja), mulai usia 11 dan 13 tahun sampai usia 21 tahun, yang dibagi atas tiga masa, yaitu:
    (a) Fase *pre adolescence:* mulai usia 11-13 tahun untuk wanita, dan usia-usia sekitar setahun kemudian bagi pria.
    (b) Fase *early adolescence:* mulai usia 13-14 tahun sampai 16-17 tahun
    (c) Fase *late adolescence:* masa-masa akhir dari perkembangan seseorang atau hampir bersamaan dengan masa ketika seseorang tengah menempuh perguruan tinggi.

Fase Perkembangan Berdasarkan Konsep Didaktif

Dasar yang digunakan untuk menentukan pembagian fase-fase perkembangan adalah materi dan cara bagaimana mendidik anak pada masa-masa tertentu. Pembagian seperti ini antara lain diberikan oleh Johann Amos Comenius, seorang ahli didik di Moravia. Ia membagi fase- fase perkembangan berdasarkan tingkat sekolah yang diduduki anak sesuai dengan tingkat usia dan menurut bahasa yang dipelajarinya di sekolah. Pembagian fase perkembangan tersebut adalah:

(1) 0-6 tahun = sekolah ibu, merupakan masa mengembangkan alat- alat indra dan memperoleh pengetahuan dasar di bawah asuhan ibunya di lingkungan rumah tangga.
(2) 6 - 1 2 tahun = sekolah bahasa ibu, merupakan masa anak mengembangkan daya ingatnya di bawah pendidikan sekolah rendah. Pada masa ini, mulai diajarkan bahasa ibu (*vemacula*).
(3) 1 2 - 1 8 tahun = sekolah bahasa Latin, merupakan masa mengembangkan daya pikirnya di bawah pendidikan sekolah menengah (*gymasium*). Pada masa ini mulai diajarkan bahasa Latin sebagai bahasa asing.
(4) 18 - 24 tahun : sekolah tinggi dan pengembaraan, merupakan masa mengembangkan kemauannya dan memilih suatu lapangan hidup yang berlangsung di bawah perguruan tinggi.

Periodesasi Perkembangan Berdasar kan Ciri-ciri Psikologis
Periodesasi ini didasarkan atas ciri-ciri kejiwaan yang menonjol, yang menandai masa dalam periode tersebut. Periodesasi ini dikemukakan oleh beberapa ahli, di antaranya:

Oswald Kroch

Ciri-ciri psikologis yang digunakan Oswald Kroch, yang dipandang terdapat pada anak-anak umumnya adalah pengalaman keguncangan jiwa yang dimanifestasikan dalam bentuk sifat *trotz* atau sifat "keras kepala". Atas dasar ini, ia membagi fase perkembangan menjadi tiga, yaitu:

(1) Fase anak awal: umur 0-3 tahun. Pada akhir fase ini teijadi trotz pertama, yang ditandai dengan anak serba-membantah atau menentang orang lain. Hal ini disebabkan mulai timbulnya kesadaran akan kemampuannya untuk berkemauan, sehingga ia ingin menguji kemauannya itu.

(2) Fase keserasian sekolah: umur 3-13 tahun. Pada akhir masa ini timbul sifat trotz kedua, di mana anak mulai serba membantah lagi, suka menentang kepada orang lain, terutama terhadap orangtuanya. Gejala ini sebenarnya merupakan gejala yang biasa, sebagai akibat kesadaran fisiknya, sifat berpikir yang dirasa lebih maju daripada orang lain, keyakinan yang dianggapnya benar dan sebagainya, tetapi yang dirasakan sebagai keguncangan.

(3) Fase kematangan: umur 13-21 tahun, yaitu mulai setelah berakhirnya gejala-gejala trotz kedua. Anak mulai menyadari kekurangan-kekurangan dan kelebihan-kelebihannya, yang dihadapi dengan sikap yang sewajarnya. Ia mulai dapat menghargai pendapat orang lain, dapat memberikan toleransi terhadap keyakinan orang lain, karena menyadari bahwa orang lain pun mempunyai hak yang sama. Masa inilah yang merupakan masa bangkitnya atau terbentuknya kepribadian menuju kemantapan.

Kohnstamm

Kohnstamm membagi fase perkembangan dilihat dari sisi pendidikan dan tujuan luhur umat manusia menjadi lima fase, yaitu:

(1) Periode vital: umur 0-1,5 tahun, disebut juga fase menyusu.

(2) Periode estetis: umur 1,5-7 tahun, disebut juga fase pencoba dan fase bermain

(3) Periode intelektuil: umur 7 - 1 4 tahun, disebut juga masa sekolah

(4) Periode sosial: umur 14-21 tahun, disebut juga masa remaja

(5) Periode matang: umur 21 tahun ke atas, disebut juga masa dewasa.

(6)

Periodesasi Perkembangan Berdasarkan Konsep Tugas Perkembangan

Tugas perkembangan adalah berbagai ciri perkembangan yang diharapkan timbul dan dimiliki setiap anak pada setiap masa dalam periode perkembangannya. Periodesasi seperti ini di antaranya dikemukakan oleh Robert J. Havighurst, yaitu:

(1) Masa bayi dan kanak-kanak (*infancy and early childhood*): umur 0 - 6 tahun

(2) Masa sekolah atau pertengahan kanak-kanak (*middle childhood*): umur 6 - 1 2 tahun

(3) Masa remaja (*adolescence*): umur 12-18 tahun

(4) Masa awal dewasa (*early adulthood*): umur 18-30tahun

(5) Masa dewasa pertengahan (*middle age):* umur 30 -50 tahun

(6) Masa tua (*latter maturity):* 50 tahun ke atas

Periodesasi Perkembangan Menurut Konsep Islam

Memperhatikan ayat-ayat Al-Quran dan hadis-hadis Rasulullah Saw. yang menjadi dasar utama pemikiran Islam, periodesasi perkembangan individu secara garis besarnya dapat dibedakan atas tiga fase, yaitu:

(1) Periode *pra-konsepsi,* yaitu perkembangan manusia sebelum masa pembuahan sperma dan ovum. Meskipun pada periode ini wujud manusia belum berbentuk, tetapi perlu dikemukakan bahwa hal ini berkaitan dengan “bibit” manusia, yang akan mempengaruhi kualitas generasi yang akan dilahirkan kelak.

(2) Periode *pra-natal,* yaitu periode perkembangan manusia yang dimulai dari pembuahan sperma dan ovum sampai masa kelahiran. Periode ini dibagi atas empat fase, yaitu:

    a. Fase *nuthfah (zigot),* dimulai sejak pembuahan sampai usia

40 hari dalam kandungan;

b. Fase *'alaqah (emrio*) selama 40 hari;

c. Fase *mudhghah* (janin) selama 4 hari, dan

d. Fase peniupan ruh ke dalam jasad janin dalam kandungan setelah genap berusia 4 bulan.

(3) Periode kelahiran sampai meninggal dunia, yang terdiri atas beberapa fase, yaitu:

a. Fase *neo-natus,* mulai dari kelahiran sampai kira-kira minggu keempat

b. Fase *al-thifl* (kanak-kanak), mulai dari usia 1 bulan sampai usia sekitar 7 tahun

c. Fase *tamyiz,* yaitu fase di mana anak mulai mampu membedakan yang baik dengan yang buruk, yang benar dan yang salah. Fase ini dimulai sekitar usia 7 sampai 12 atau 13 tahun.

d. Fase *baligh,* yaitu fase di mana usia anak telah mencapai usia muda, yang ditandai dengan mimpi bagi laki-laki dan haid bagi perempuan. Pada masa ini, anak telah memiliki kesadaran penuh akan dirinya, sehingga ia diberi beban *taklif* (tanggung jawab). Fase ini disebut juga dengan fase *'aqil* (fase tingkah laku intelektuil seseorang mencapai kondisi puncak, sehingga mampu membedakan perilaku yang benar dan salah, baik dan buruk). Fase ini dimulai usia sekitar 15 sampai 40 tahun.

e. Fase *kearifan* dan *kebijakan,* yaitu fase di mana seseorang telah memiliki tingkat kesadaran dan kecerdasan emosional, moral, spiritual dan agama secara mendalam. Fase ini disebut juga fase *auliya' wa anbiya',* yaitu fase di mana perilaku manusia dituntut seperti perilaku yang diperankan oleh Nabi Allah. Fase ini dimulai usia 40 tahun sampai meninggal dunia.

f. Fase kematian, yaitu fase di mana nyawa telah hilang dari jasad manusia. Hilangnya nyawa menunjukkan pisahnya ruh dan jasad manusia, yang merupakan akhir dari kehidupan dunia. Fase kematian ini diawali dengan adanya *naza'* yaitu awal pencabutan nyawa oleh malaikat

Faktor-Faktor yang Mempengaruhi Perkembangan

Dalam pembahasan sebelumnya dijelaskan bahwa perkembangan tiap- tiap individu tidak sama. Hal ini sangat dipengaruhi oleh berbagai faktor-faktor. Secara garis besarnya, faktor-faktor tersebut dapat dibedakan atas tiga faktor, yaitu 1) faktor yang berasal dari dalam diri individu, 2) faktor yang berasal dari luar diri individu, dan 3) faktor-faktor umum. Untuk lebih jelasnya ketiga faktor tersebut berikut akan penulis uraikan.

Faktor-faktor yang Berasal Dari Dalam Diri Individu

Semenjak dari dalam kandungan, janin tumbuh menjadi besar dengan sendirinya, dengan kodrat-kodrat yang dikandungnya sendiri. Di antara faktor-faktor di dalam diri yang sangat berpengaruh terhadap perkembangan individu adalah:

Bakat atau pembawaan

Anak dilahirkan dengan membawa bakat-bakat tertentu. Bakat ini dapat diumpamakan sebagai bibit kesanggupan atau bibit kemungkinan yang terkandung dalam diri anak. Setiap individu memiliki bermacam-macam bakat sebagai pembawaannya, seperti bakat musik, seni, agama, akal yang tajam dan sebagainya. Anak yang mempunyai bakat musik misalnya, niscaya minat dan perhatiannya akan sangat besar terhadap musik. Ia akan mudah mempelajarinya, mudah mencapai kecakapan-kecakapan yang berhubungan dengan musik. Ia dapat mencapai kemajuan dalam bidang musik, bahkan mungkin mencapai prestasi luar biasa, seperti ahli musik, pencipta lagu, apabila didukung oleh pendidikan dan lingkungan yang memadai, sebab bakat hanya berarti *kemungkinan,* bukan berarti *keharusan.* Dengan demikian jelaslah bahwa bakat atau pembawaan mempunyai pengaruh terhadap perkembangan individu.

Sifat-sifat keturunan

Sifat-sifat keturunan yang individu dipusakai dari orangtua atau nenek moyang dapat berupa fisik dan mental. Mengenai fisik misalnya bentuk muka (hidung), bentuk badan, suatu penyakit. Sedangkan mengenai mental misalnya sifat pemalas, sifat pemarah, pendiam, dan sebagainya. Dengan demikian jelaslah bahwa sifat-sifat keturunan ikut menentukan perkembangan seseorang.

Meskipun demikian, karena sifat-sifat keturunan seumpama bibit, yang tumbuhnya dapat dipengaruhi dan dipupuk ke arah yang baik atau yang buruk, maka ini berarti bahwa pendidikan dan lingkungan dapat menghambat tumbuhnya sifat-sifat yang buruk dan mengembangkan sifat-sifat yang baik.

Dorongan dan instink

Dorongan adalah kodrat hidup yang mendorong manusia melaksanakan sesuatu atau bertindak pada saatnya. Sedangkan instink atau naluri adalah kesanggupan atau ilmu tersembunyi yang menyuruh atau membisikkan kepada manusia bagaimana cara-cara melaksanakan dorongan batin. Dengan perkataan lain, instink adalah suatu sifat yang dapat menimbulkan perbuatan yang menyampaikan pada tujuan tanpa didahului dengan latihan. Kemampuan instink ini pun merupakan pembawaan sejak lahir, yang dalam psikologi kemampuan instink ini termasuk kapabilitas, yaitu kemampuan berbuat sesuatu dengan tanpa melalui belajar. Jenis-jenis tingkah laku manusia yang digolongkan instink ini ialah:

a) Melarikan diri *(flight)* karena perasaan takut *(fear)*
b) Menolak *(repulsion),* karena jijik *(disgis)*
c) Ingin tahu *(curiosity)* karena menakjubkan sesuatu *(wonder)*
d) Melawan *(pugnacity)* karena kemarahan *(anger)*
e) Merendahkan diri *(self abasement)* karena perasaan mengabdi *(subjection)*
f) Menonjolkan diri *(self assertion)* karena adanya harga diri atau manja *(elation)*
g) Orangtua *(parental)* karena perasaan halus budi *(tender)*
h) Berkelamin *(sexual)* karena keinginan mengadakan reproduksi
i) Berkumpul *(acquisition)* karena keinginan untuk mendapatkan sesuatu yang baru.
j) Mencapai sesuatu *(quistion)* karena ingin bergaul/ bermasyarakat.
k) Membangun sesuatu *(contruction)* karena mendapatkan kemajuan.
D Menarik perhatian orang lain *(appeal)* karena ingin diperhatikan oleh orang lain.

Uap anak dilahirkan dengan dorongan-instink yang dikandung di dalam jiwanya. Ada dorongan yang selama perkembangan berlangsung atau selama hidup manusia aktif terus mempengaruhi hidup kejiwaan, seperti dorongan mempertahankan diri, dorongan seksuil, dan dorongan sosial. Dorongan mempertahankan diri misalnya tampak pada bayi ketika mencari makanan. Dengan instink yang dimilikinya ia berusaha mencari susu ibunya, sehingga memperoleh makanan untuk mempertahankan hidupnya. Dorongan dan instink ini juga sangat besar pengaruhnya dalam perkembangan individu.

Faktor-faktor yang Berasal Dari Luar Diri Individu

Sebagaimana telah dijelaskan bahwa perkembangan itu didorong dari dalam, dan dorongan itu dapat melaju atau terhambat oleh faktor-faktor yang berada di luar dirinya. Di antara faktor-faktor luar yang mempengaruhi perkembangan individu adalah:

Makanan

Makanan merupakan salah satu faktor yang mempengaruhi perkembangan individu. Hal ini terutama pada tahun-tahun pertama dari kehidupan anak, makanan merupakan faktor yang sangat penting bagi pertumbuhan yang normal dari setiap individu. Oleh sebab itu dalam rangka perkembangan dan pertumbuhan anak menjadi sehat dan kuat, perlu memperhatikan makanan, tidak saja dari segi kuantitas (jumlah) makanan yang dimakan, melainkan juga dari segi kualitas (mutu) makanan itu sendiri. Makanan yang banyak hanya akan mengenyangkan perut, tetapi gizi yang cukup akan dapat menjamin pertumbuhan yang sempurna.

Akan tetapi, apabila ditinjau dari perspektif agama (Islam), makanan yang mengandung gizi saja belum cukup bagi pertumbuhan dan perkembangan anak, melainkan harus disempurnakan dengan tingkat kehalalan dan kebersihan dari makanan itu sendiri, sebagaimana firman Allah: *"Dan makanlah makanan yang halal lagi baik dari apa yang telah direzekikan kepadamu* ... (QS. Al-Maidah: 88)."

Pentingnya memperhatikan kualitas makanan dari segi kehalalannya ini adalah karena menurut Islam makanan mempunyai pengaruh yang besar, tidak saja terhadap pertumbuhan

dan kesehatan jasmani manusia, melainkan juga terhadap perkembangan jiwa, pikiran dan tingkah laku seseorang. Hal ini sebagaimana ditegaskan oleh seorang ulama kontemporer, Syaikh Taqi Falsafi, dalam bukunya *Child between Heredity and Education,* yaitu:

> Pengaruh dari campuran (senyawa) kimiawi yang dikandung oleh makanan terhadap aktivitas jiwa dan pikiran manusia belum diketahui secara sempurna, karena belum diadakan eksperimen secara memadai. Namun, tidak dapat diragukan bahwa perasaan manusia dipengaruhi oleh kualitas dan kuantitas makanan.

Dengan demikian jelas betapa makanan mempunyai pengaruh besar bukan saja terhadap pertumbuhan jasmani manusia, tetapi juga terhadap perkembangan jiwa. Beberapa penelitian menunjukkan bahwa minuman keras merupakan langkah awal yang mengakibatkan langkah berikut dari pada penjahat. Masyarat juga cenderung meyakini bahwa anak yang diberi makan oleh orangtuanya dengan makanan-makanan yang haram, seperti dari hasil pencurian, penipuan, hasil korupsi, dan sebagainya, akan memiliki tingkah laku yang buruk.

Iklim

Iklim atau keadaan cuaca juga berpengaruh terhadap perkembangan dan kehidupan anak. Sifat-sifat iklim, alam dan udara mempengaruhi pula sifat-sifat individu dan jiwa bangsa yang berada dalam iklim yang bersangkutan. Seseorang yang hidup dalam iklim tropis yang kaya raya misalnya, akan terlihat jiwanya lebih tenang, lebih "nrimo", dibandingkan dengan seseorang yang hidup dalam iklim dingin, karena iklim tropis keadaan alamnya tidak "sekeras" di iklim dingin, sehingga perjuangan hidupnya pun cenderung lebih santai.

Hal ini juga terlihat pada besar tubuh seorang anak, kesehatan dan kematangan usianya banyak dipengaruhi oleh banyaknya udara yang segar dan bersih serta sinar matahari yang diperolehnya, khususnya pada tahun-tahun pertama dari kehidupannya. Kenyataan itu akan lebih nyata jika kita membandingkan antara anak-anak yang hidup di lingkungan yang baik dan sehat dengan

anak-anak yang hidup di lingkungan yang buruk (kumuh) dan tidak sehat.

Keadaan iklim dan lingkungan tersebut cukup berpengaruh terhadap pertumbuhan fisik dan perkembangan mental anak, meskipun para ahli masih terus berdebat tentang sejauh mana pengaruh-pengaruh itu teijadi pada perkembangan seorang anak.

Kebudayaan

Latar belakang budaya suatu bangsa sedikit banyak juga mempengaruhi perkembangan seseorang. Misalnya latar belakang budaya desa, keadaan jiwanya masih mumi, masih yakin akan kebesaran dan kekuasaan Tuhan, akan terlihat lebih tenang, karena jiwanya masih berada dalam lingkungan kultur, kebudayaan bangsa sendiri yang mengandung petunjuk-petunjuk dan falsafah yang diramu dari pandangan hidup keagamaan. Lain halnya dengan seseorang yang hidup dalam kebudayaan kota yang sudah dipengaruhi oleh kebudayaan asing.

Ekonomi

Latar belakang ekonomi juga berpengaruh terhadap perkembangan anak. Orangtua yang ekonominya lemah, yang tidak sanggup memenuhi kebutuhan pokok anak-anaknya dengan baik, sering kurang memperhatikan pertumbuhan dan perkembangan anak-anaknya. Mereka menderita kekurangan-kekurangan secara ekonomis, sehingga menghambat pertumbuhan jasmani dan perkembangan jiwa anak-anaknya. Bahkan tidak jarang tekanan ekonomi mengakibatkan pada tekanan jiwa, yang pada gilirannya menimbulkan konflik antara ibu dan bapak, antara anak dan orangtua, sehingga melahirkan rasa rendah diri pada anak.

Kedudukan anak dalam lingkungan keluarga

Kedudukan anak dalam lingkungan keluarga juga mempengaruhi perkembangannya. Bila anak itu merupakan anak tunggal, biasanya perhatian orangtua tercurah kepadanya, sehingga ia cenderung memiliki sifat-sifat seperti: manja, kurang bisa bergaul dengan teman-teman sebayanya, menarik perhatian dengan cara kekanak- kanakan, dan sebagainya. Sebaliknya, seorang anak yang mempunyai banyak saudara, jelas orangtua akan sibuk membagi perhatian terhadap saudara-saudaranya itu. Oleh sebab itu anak

kedua, ketiga, keempat, dan seterusnya dalam suatu keluarga menunjukkan perkembangan yang lebih cepat dibandingkan dengan anak yang pertama. Hal ini dimungkinkan karena anak-anak yang lebih muda akan banyak meniru dan belajar dari kakak-kakaknya.

Meskipun demikian, anak bungsu akan terlihat lebih lamban perkembangannya, karena dalam beberapa hal sangat bergantung pada kakak-kakaknya, sehingga kurang mendapat dorongan untuk berkembang sendiri, dan sifatnya yang manja itu ikut pula menghambat perkembangannya.

Faktor-faktor Umum

Faktor-faktor umum maksudnya unsur-unsur yang dapat digolongkan ke dalam kedua penggolongan tersebut di atas, yaitu faktor dari dalam dan dari luar diri individu. Dengan kata lain, jika faktor-faktor yang mempengaruhi perkembangan itu merupakan campuran dari kedua unsur tersebut, maka dikatakan sebagai faktor umum. Di antara faktor- faktor umum yang mempengaruhi perkembangan individu adalah: *Intelegensi*

Intelegensi merupakan salah satu faktor umum yang mempengaruhi perkembangan anak. Tingkat intelegensi yang tinggi erat kaitannya dengan kecepatan perkembangan. Sedangkan tingkat intelegensi yang rendah erat kaitannya dengan kelambanan perkembangan. Dalam hal berbicara misalnya, anak yang cerdas sudah dapat berbicara pada usia 11 bulan, anak yang rata-rata kecerdasannya pada usia 16 bulan, bagi kecerdasannya yang sangat rendah pada usia 34 bulan, sedangkan bagi anak-anak idiot baru bisa bicara pada usia 52 bulan.

Jenis kelamin

Jenis kelamin juga memegang peranan yang penting dalam perkembangan fisik dan mental seorang anak. Dalam hal anak yang baru lahir misalnya, anak laki-laki sedikit lebih besar daripada anak perempuan, tetapi anak perempuan kemudian tumbuh lebih cepat daripada anak laki-laki. Demikian juga dalam hal kematangannya, anak perempuan lebih dahulu dari anak laki-laki.

Kelenjar gondok

Penelitian dalam bidang *endocrinologi* menunjukkan betapa pentingnya peranan yang dimainkan oleh kelenjar gondok terhadap perkembangan fisik dan mental anak-anak. Kelenjar gondok ini mempengaruhi perkembangan baik pada waktu sebelum lahir, maupun pada pertumbuhan dan perkembangan sesudahnya.

Kesehatan

Kesehatan juga merupakan salah satu faktor umum yang mempengaruhi perkembangan individu. Mereka yang kesehatan mental dan fisiknya baik dan sempurna akan mengalami perkembangan dan pertumbuhan yang memadai. Sebaliknya, mereka yang mengalami gangguan kesehatan, baik secara mental maupun fisik, perkembangan dan pertumbuhannya juga akan mengalami hambatan.

Ras

Ras juga turut mempengaruhi perkembangan seseorang. Misalnya, anak-anak dari ras *mediterranean* (sekitar laut tengah) mengalami perkembangan fisik lebih cepat dibandingkan dengan anak-anak dari bangsa-bangsa Eropa Utara. Demikian pula anak-anak Negro dan ras Indian, ternyata perkembangannya lebih cepat dibandingkan dengan anak-anak dari ras bangsa-bangsa yang berkulit putih dan kuning.

Gambaran Umum tentang Aspek-Aspek Perkembangan Peserta Didik

Perkembangan peserta didik adalah mata kuliah yang mempelajari aspek- aspek perkembangan individu yang berada pada tahap usia sekolah dasar dan sekolah menengah. Mata kuliah ini memberikan pemahaman kepada mahasiswa calon guru tentang perkembangan peserta didik, sehingga diharapkan mampu memberikan pelayanan pendidikan yang sesuai dengan tingkat perkembangan siswa yang dihadapinya.

Secara umum perkembangan peserta didik dapat dikelompokkan ke dalam tiga aspek perkembangan, yaitu perkembangan fisik, kognitif, dan psikososial.

Perkembangan aspek fisik.

Perkembangan fisik atau yang disebut juga pertumbuhan biologis *(biological growth*) meliputi perubahan-perubahan dalam tubuh (seperti: pertumbuhan otak, sistem saraf, organ-organ indrawi, pertambahan tinggi dan berat, hormon, dll.), dan perubahan- perubahan dalam cara-cara individu dalam menggunakan tubuhnya (seperti perkembangan keterampilan motorik dan perkembangan seksual), serta perubahan dalam kemampuan fisik (seperti penurunan fungsi jantung, penglihatan dan sebagainya).

Perkembangan aspek kognitif.

Perkembangan kognitif adalah salah satu aspek perkembangan peserta didik yang berkaitan dengan pengertian (pengetahuan), yaitu semua proses psikologis yang berkaitan dengan bagaimana individu mempelajari dan memikirkan lingkungannya. Perkembangan kognitif ini meliputi perubahan pada aktivitas mental yang berhubungan dengan persepsi, pemikiran, ingatan, keterampilan berbahasa, dan pengolahan informasi yang memungkinkan seseorang memperoleh pengetahuan, memecahkan masalah, dan merencanakan masa depan, atau semua proses psikologis yang berkaitan dengan bagaimana individu mempelajari, memperhatikan, mengamati, membayangkan, memperkirakan, menilai dan memikirkan lingkungannya.

Perkembangan Aspek Psikososial.

Perkembangan psikososial adalah proses perubahan kemampuan kemampuan peserta didik untuk menyesuaikan diri dengan lingkungan sosial yang lebih luas. Dalam proses perkembangan ini peserta didik diharapkan mengerti orang lain, yang berarti mampu menggambarkan ciri-cirinya, mengenali apa yang dipikirkan, dirasakan dan diinginkan serta dapat menempatkan diri pada sudut pandang orang lain, tanpa kehilangan dirinya sendiri, meliputi perubahan pada relasi individu dengan orang lain, perubahan pada emosi dan perubahan kepribadian.

Karakteristik Umum Perkembangan Peserta Didik

Secara umum, buku ini mengetengahkan kajian psikologi perkembangan, yang secara khusus membahas perkembangan anak usia sekolah (SD) dan remaja (SMP & SMA). Aspek-aspek perkembangan yang dibahas dalam buku ini secara garis besarnya meliputi: perkembangan fisik- motorik dan otak, perkembangan kognitif, dan perkembangan sosioemosional. Masing-masing aspek perkembangan dihubungkan dengan pendidikan, sehingga para guru diharapkan mampu memberikan layanan pendidikan atau menggunakan strategi pembelajaran yang relevan dengan karakteristik perkembangan tersebut.

Karakteristik Anak Usia Sekolah Dasar (SD)

Usia rata-rata anak Indonesia saat masuk sekolah dasar adalah 6 tahun dan selesai pada usia 12 tahun. Kalau mengacu pada pembagian tahapan perkembangan anak, berarti anak usia sekolah berada dalam dua masa perkembangan, yaitu masa kanak-kanak tengah (6-9 tahun), dan masa kanak-kanak akhir (10-12 tahun).

Anak-anak usia sekolah ini memiliki karakteristik yang berbeda dengan anak-anak yang usianya lebih muda. Ia senang bermain, senang bergerak, senang bekerja dalam kelompok, dan senang merasakan atau melakukan sesuatu secara langsung. Oleh sebab itu, guru hendaknya mengembangkan pembelajaran yang mengandung unsur permainan, mengusahakan siswa berpindah atau bergerak, bekerja atau belajar dalam kelompok, serta memberikan kesempatan untuk terlibat langsung dalam pembelajaran.

Menurut Havighurst, tugas perkembangan anak usia sekolah dasar meliputi:

1. Menguasai keterampilan fisik yang diperlukan dalam permainan dan aktivitas fisik.
2. Membina hidup sehat.
3. Belajar bergaul dan bekerja dalam kelompok.
4. Belajar menjalankan peranan sosial sesuai dengan jenis kelamin.
5. Belajar membaca, menulis, dan berhitung agar mampu berpartisipasi dalam masyarakat.
6. Memperoleh sejumlah konsep yang diperlukan untuk berpikir efektif.

7. Mengembangkan kata hati, moral dan nilai-nilai.
8. Mencapai kemandirian pribadi.

Dalam upaya mencapai setiap tugas perkembangan tersebut, guru dituntut untuk memberikan bantuan berupa:

1. Menciptakan lingkungan teman sebaya yang mengajarkan keterampilan fisik.
2. Melaksanakan pembelajaran yang memberikan kesempatan kepada siswa untuk belajar bergaul dan bekerja dengan teman sebaya, sehingga kepribadian sosialnya berkembang.
3. Mengembangkan kegiatan pembelajaran yang memberikan pengalaman yang konkret atau langsung dalam membangun konsep.
4. Melaksanakan pembelajaran yang dapat mengembangkan nilai-nilai, sehingga siswa mampu menentukan pilihan yang stabil dan menjadi pegangan bagi dirinya.

Karakteristik Anak Usia Sekolah Menengah (SMP)

Dilihat dari tahapan perkembangan yang disetujui oleh banyak ahli, anak usia sekolah menengah (SMP) berada pada tahap perkembangan pubertas (10-14 tahun). Terdapat sejumlah karakteristik yang menonjol pada anak usia SMP ini, yaitu:

1. Teijadinya ketidakseimbangan proporsi tinggi dan berat badan.
2. Mulai timbulnya-ciri-ciri seks sekunder.
3. Kecenderungan ambivalensi, antara keinginan menyendiri dengan keinginan bergaul, serta keinginan untuk bebas dari dominasi dengan kebutuhan bimbingan dan bantuan dari orangtua.
4. Senang membandingkan kaedah-kaedah, nilai-nilai etika atau norma dengan kenyataan yang terjadi dalam kehidupan orang dewasa.
5. Mulai mempertanyakan secara skeptis mengenai eksistensi dan sifat kemurahan dan keadilan Tuhan.
6. Reaksi dan ekspresi emosi masih labil.
7. Mulai mengembangkan standar dan harapan terhadap perilaku diri sendiri yang sesuai dengan dunia sosial.
8. Kecenderungan minat dan pilihan karer relatif sudah lebih jelas.

Adanya karakteristik anak usia sekolah menengah yang demikian, maka guru diharapkan untuk:

1. Menerapkan model pembelajaran yang memisahkan siswa pria dan wanita ketika membahas topik-topik yang berkenaan dengan anatomi dan fisiologi.
2. Memberikan kesempatan kepada siswa untuk menyalurkan hobi dan minatnya melalui kegiatan-kegiatan yang positif.
3. Menerapkan pendekatan pembelajaran yang memperhatikan perbedaan individual atau kelompok kecil.
4. Meningkatkan kerja sama dengan orangtua dan masyarakat untuk mengembangkan potensi siswa.
5. Tampil menjadi teladan yang baik bagi siswa.
6. Memberikan kesempatan kepada siswa untuk belajar bertanggung jawab.

Karakteristik Anak Usia Remaja (SMP/SMA)

Masa remaja (12-21 tahun) merupakan masa peralihan antara masa kehidupan anak-anak dan masa kehidupan orang dewasa. Masa remaja sering dikenal dengan masa pencarian jati diri *(ego identity)*. Masa remaja ditandai dengan sejumlah karakteristik penting, yaitu:

1. Mencapai hubungan yang matang dengan teman sebaya
2. Dapat menerima dan belajar peran sosial sebagai pria atau wanita dewasa yang dijunjung tinggi oleh masyarakat.
3. Menerima keadaan fisik dan mampu menggunakannya secara efektif.
4. Mencapai kemandirian emosional dari orangtua dan orang dewasa lainnya.
5. Memilih dan mempersiapkan karier di masa depan sesuai dengan minat dan kemampuannya.
6. Mengembangkan sikap positif terhadap pernikahan, hidup berkeluarga dan memiliki anak.
7. Mengembangkan keterampilan intelektual dan konsep-konsep yang diperlukan sebagai warga negara.
8. Mencapai tingkah laku yang bertanggung jawab secara sosial.
9. Memperoleh seperangkat nilai dan sistem etika sebagai pedoman dalam bertingkah laku

10. Mengembangkan wawasan keagamaan dan meningkatkan religiusitas.

Berbagai karakteristik perkembangan masa remaja tersebut, menuntut adanya pelayanan pendidikan yang mampu memenuhi kebutuhannya. Hal ini dapat dilakukan guru, di antaranya:

1. Memberikan pengetahuan dan pemahaman tentang kesehatan reproduksi, bahaya penyimpangan seksual dan penyalahgunaan narkotika.
2. Membantu siswa mengembangkan sikap apresiatif terhadap postur tubuh atau kondisi dirinya.
3. Menyediakan fasilitas yang memungkinkan siswa mengembangkan keterampilan yang sesuai dengan minat dan bakatnya, seperti sarana olah raga, kesenian, dan sebagainya.
4. Memberikan pelatihan untuk mengembangkan keterampilan memecahkan masalah dan mengambil keputusan.
5. Melatih siswa mengembangkan resiliensi, kemampuan bertahan dalam kondisi sulit dan penuh godaan.
6. Menerapkan model pembelajaran yang memungkinkan siswa untuk berpikir kritis, reflektif, dan positif.
7. Membantu siswa mengembangkan etos kerja yang tinggi dan sikap wiraswasta.
8. Memupuk semangat keberagamaan siswa melalui pembelajaran agama terbuka dan lebih toleran.
9. Menjalin hubungan yang harmonis dengan siswa, dan bersedia mendengarkan segala keluhan dan problem yang dihadapinya.

Masing-masing karakteristik perkembangan peserta didik sebagaimana disebutkan di atas, akan diuraikan secara lebih luas dalam bab-bab selanjutnya.

Bab 3

Variasi Individu Peserta Didik

Pengertian Peserta Didik

Dalam proses pendidikan, peserta didik merupakan salah satu komponen manusiawi yang menempati posisi sentral. Peserta didik menjadi pokok persoalan dan tumpuan perhatian dalam semua proses transformasi yang disebut pendidikan. Sebagai salah satu komponen penting dalam sistem pendidikan, peserta didik sering disebut sebagai *"raw material"* (bahan mentah).

Dalam perspektif pedagogis, peserta didik diartikan sebagai sejenis makhluk *"homo educandum*", makhluk yang menghajatkan pendidikan. Dalam pengertian ini, peserta didik dipandang sebagai manusia yang memiliki potensi yang bersifat laten, sehingga dibutuhkan binaan dan bimbingan untuk mengaktualisasikannya agar ia dapat menjadi manusia susila yang cakap.

Dalam perspektif psikologis, peserta didik adalah individu yang sedang berada dalam proses pertumbuhan dan perkembangan, baik fisik maupun psikis menurut fitrahnya masing-masing. Sebagai individu yang tengah tumbuh dan berkembang, peserta didik memerlukan bimbingan dan pengarahan yang konsisten menuju ke arah titik optimal kemampuan fitrahnya (Arifin, 1996).

Dalam perspektif Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional No. 20 Tahun 2003 pasal 1 ayat 4, "peserta didik diartikan sebagai anggota masyarakat yang berusaha mengembangkan dirinya melalui proses pendidikan pada jalur jenjang dan jenis pendidikan tertentu."

Berdasarkan beberapa definisi tentang peserta didik yang disebutkan di atas dapat disimpulkan bahwa peserta didik individu yang memiliki sejumlah karakteristik, di antaranya:

1. Peserta didik adalah individu yang memiliki potensi fisik dan psikis yang khas, sehingga ia merupakan insan yang unik. Potensi-potensi khas yang dimilikinya ini perlu dikembangkan dan diaktualisasikan sehingga mampu mencapai taraf perkembangan yang optimal.
2. Peserta didik adalah individu yang sedang berkembang. Artinya, peserta didik tengah mengalami perubahan-perubahan dalam dirinya secara wajar, baik yang ditujukan kepada diri sendiri maupun yang diarahkan pada penyesuaian dengan lingkungannya.
3. Peserta didik adalah individu yang membutuhkan bimbingan individual dan perlakuan manusiawi. Sebagai individu yang sedang berkembang, maka proses pemberian bantuan dan bimbingan perlu mengacu pada tingkat perkembangannya.
4. Peserta didik adalah individu yang memiliki kemampuan untuk mandiri. Dalam perkembangannya peserta didik memiliki kemampuan untuk berkembang ke arah kedewasaan. Di samping itu, dalam diri peserta didik juga terdapat kecenderungan untuk melepaskan diri dari kebergantungan pada pihak lain. Karena itu, setahap demi setahap orangtua atau pendidik perlu memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk mandiri dan bertanggung jawab sesuai dengan kepribadiannya sendiri.

Teori-Teori Psikologi tentang Hakikat Peserta Didik

Karena peserta didik merupakan komponen manusiawi yang terpenting dalam proses pendidikan, maka seorang guru dituntut memiliki pemahaman yang mendalam tentang hakikat peserta didik tersebut. Sebagai komponen manusiawi, berarti pemahaman tentang hakikat peserta didik tidak terlepas dari pemahaman tentang hakikat manusia secara umum. Dalam kajian psikologi terdapat sejumlah teori yang berupaya untuk menjelaskan tentang hakikat manusia, terutama tentang bagaimana manusia berkembang dan bertingkah laku, faktor-faktor apa yang mempengaruhi manusia sehingga mampu mendinamisasikan dirinya dalam berbagai perilaku kehidupan.

Berikut ini akan diuraikan beberapa teori psikologi tentang hakikat manusia tersebut.

Pandangan Psikodinamika

Teori psikodinamika adalah teori psikologi yang berupaya menjelaskan hakikat dan perkembangan tingkah laku (kepribadian) manusia. Teori psikodinamika dipelopori oleh Sigmund Freud (1856-1939). Model psikodinamika yang diajukan Freud disebut "teori psikoanalitis" (*psychoanalytic theory).* Menurut teori ini, tingkah laku manusia merupakan hasil tenaga yang beroperasi di dalam pikiran, yang sering tanpa disadari oleh individu. Bagi Freud, ketidaksadaran merupakan bagian dari pikiran yang terletak di luar kesadaran yang umum dan berisi dorongan- dorongan instinktual. Hanya sebagian kecil dari tingkah laku manusia yang muncul dari proses mental yang disadari, sebaliknya yang paling besar mempengaruhi tingkah laku manusia adalah ketidaksadaran.

Oleh sebab itu, menurut pandangan psikoanalisis, tingkah laku manusia hanya dapat dipahami melalui pengkajian yang mendalam terhadap ketidaksadaran. Freud meyakini bahwa tingkah laku kita didorong oleh motif-motif di luar alam sadar kita dan konflik-konflik yang tidak kita sadari. Konflik-konflik itu didasari oleh hal-hal di seputar instink-instink atau dorongan-dorongan seksual dan agresif primitif serta kebutuhan untuk mempertahankan impuls-impuls primitif tersebut di luar kesadaran langsung kita.

Jadi, menurut pandangan ini, tingkah laku manusia lebih ditentukan dan dikontrol oleh kekuatan psikologis, naluri-naluri irrasional (terutama naluri menyerang dan naluri seks) yang memang sudah ada sejak semula pada setiap diri individu. Menurut Freud, hanya sedikit ide-ide, harapan-harapan, dan impuls-impuls yang ada dalam diri individu dan yang menentukan tingkah laku mereka. Sebaliknya, bagian dari pikiran yang lebih besar, yang meliputi harapan-harapan, kekuatan- kekuatan, dorongan-dorongan yang bersifat instinktif kita yang terdalam, tetap berada di bawah permukaan kesadaran (*unconscious*). Berdasarkan keyakinan inilah maka para teoretisi psikodinamika menganggap perkembangan manusia *(human development)* sebagai suatu proses aktif dan dinamis yang sangat dipengaruhi oleh dorongan-dorongan atau impuls-impuls

Berdasarkan ide-ide pokok tentang tingkah laku manusia tersebut, Freud kemudian membedakan kepribadian manusia atas tiga unit mental atau struktur psikis, yaitu id, ego, dan superego. Struktur psikis tidak dapat dilihat atau diukur secara langsung, tetapi keberadaannya ditandai oleh perilaku yang dapat diamati dan diekspresikan pada pikiran dan emosi. Meskipun ketiga struktur psikis tersebut mempunyai fungsi, sifat, komponen, prinsip kerja, dan dinamikanya sendiri-sendiri, tetapi ketiganya saling berhubungan, sehingga sulit untuk memisahkan pengaruhnya satu sama lain dalam fenomena tingkah laku manusia.

Id merupakan aspek biologis kepribadian karena berisikan unsur- unsur biologis, termasuk di dalamnya dorongan-dorongan dan impuls- impuls instinktif yang lebih dasar (lapar, haus, seks, dan agresi). Id merupakan realitas psikis yang sesungguhnya karena hanya merupakan dunia batin/dunia subjektif manusia dan sama sekali tidak berhubungan dengan dunia objektif. Id, yang sepenuhnya beroperasi pada ketidaksadaran dan telah ada sejak lahir, dan tidak memperoleh campur tangan dari dunia luar. Id bekerja mengikuti prinsip kesenangan *(pleasure principle),* yang dioperasikan pada dua proses; *pertama,* refleks dan reaksi otomatis (seperti: bersin, berkedip); *kedua,* proses berpikir primer *(primary process thinking),* yang merupakan proses dalam berhubungan dengan dunia luar melalui imajinasi dan fantasi, yakni mencapai pemuasan dengan memanipulasi gambaran mental dari objek yang diinginkan (seperti: orang lapar membayangkan makanan). Karena mengikuti prinsip kesenangan, id menuntut pemuasan dari instink- instink tanpa memperhitungkan norma-norma sosial atau kebutuhan orang lain.

Ego merupakan aspek psikologis kepribadian karena timbul dari kebutuhan organisme untuk berhubungan secara baik dengan dunia nyata dan menjadi perantara antara kebutuhan instinktif organisme dengan keadaan lingkungan. Ego berkembang pada tahun pertama dan merupakan aspek eksekutif atau *"executive branch"* (badan pelaksana) kepribadian, karena fungsi utama ego adalah: (1) menahan penyaluran dorongan, (2) mengatur desakan dorongan-dorongan yang sampai pada kesadaran, (3) mengarahkan suatu perbuatan agar mencapai tujuan- tujuan yang dapat diterima, (4) berpikir logis, dan (5) mempergunakan pengalaman emosi-emosi kecewa atau kesal sebagai tanda adanya sesuatu yang salah, yang

dikategorikan dengan hal-hal lain untuk memutuskan apa yang akan dilakukan sebaik-baiknya.

Ego terikat oleh proses berpikir sekunder *(secondary process thinking),* yaitu proses berpikir realistis melalui perencanaan pemuasan kebutuhan dan menimbang situasi yang memungkinkan kompromi antara fantasi dari id dan realitas dunia luar. Prinsip kerja ego diatur oleh prinsip realitas *(reality principle),* yaitu menghilangkan ketegangan dengan mencari objek yang tepat di dunia nyata.

Perbedaan pokok antara id dan ego ialah bahwa id hanya mengenal realitas subjektif-jiwa, sedangkan ego membedakan antara hal-hal yang terdapat dalam batin dengan hal-hal yang terdapat dalam dunia luar.

Superego adalah aspek sosiologis kepribadian karena merupakan wakil nilai-nilai tradisional dan cita-cita masyarakat sebagaimana yang ditafsirkan orangtua kepada anak-anaknya melalui berbagai perintah dan larangan. Perhatian utama superego adalah memutuskan apakah sesuatu itu benar atau salah, sehingga ia dapat bertindak sesuai dengan norma- norma moral yang diakui oleh masyarakat. Superego mencerminkan nilai-nilai moral dari *self* yang ideal, yang disebut "ego ideal" dan berfungsi : (1) sebagai hati nurani atau penjaga moral internal, yang mengawasi ego dan memberikan penilaian tentang benar atau salah; (2) merintangi impuls-impuls id, terutama impuls-impuls seksual dan agresif;
(3) mendorong ego untuk menggantikan tujuan-tujuan realistis dengan tujuan-tujuan moralistis; (4) menentukan cita-cita mana yang akan diperjuangkan; dan (4) mengajar kesempurnaan.

Superego bekerja menurut prinsip moral *(moral principle),* yaitu menuntut kepatuhan yang ketat terhadap standar moral. Karena mengikuti prinsip moral, superego cenderung untuk menentang, baik id maupun ego, dan membuat dunia menurut gambarannya sendiri. Tetapi, superego sama seperti id, bersifat tidak rasional, dan sama seperti ego, melaksanakan kontrol atas instink-instink. Berbeda dengan ego, superego tidak hanya menunda pemuasan instink, tetapi tetap berusaha untuk merintanginya.

Dalam dinamika dan realitas kehidupan pribadi, kalau id lebih cenderung pada nafsu, sedangkan superego lebih cenderung pada hal-hal yang moralis. Agar tercipta keseimbangan hidup, id dan superego harus dijembatani oleh hal yang bersifat realistis (ego). Artinya, agar

manusia tidak terlalu mengembangkan nafsu saja dan juga tidak terlalu cenderung pada hal-hal yang idealis dan moralis, perlu ada imbangan melalui dunia kenyataan atau dijembatani oleh ego.

Pandangan Behavioristik

Behavioristik adalah sebuah aliran dalam pemahaman tingkah laku manusia yang dikembangkan oleh John B. Watson (1878-1958), seorang ahli psikologi Amerika, pada tahun 1930, sebagai reaksi atas teori psikodinamika. Perspektif behavioral ini berfokus pada peran dari belajar dalam menjelaskan tingkah laku manusia. Asumsi dasar mengenai tingkah laku menurut teori ini adalah bahwa tingkah laku sepenuhnya ditentukan oleh aturan-aturan, bisa diramalkan, dan bisa dikendalikan.

Watson dan teoretikus behavioristik lainnya, seperti Skinner (1904- 1990) meyakini bahwa tingkah laku manusia merupakan hasil dari pembawaan genetis dan pengaruh lingkungan atau situasional. Kalau Freud melihat bahwa tingkah laku kita dikendalikan oleh kekuatan- kekuatan yang tidak rasional, teoretikus behavioristik melihat kita sebagai hasil pengaruh lingkungan yang membentuk dan memanipulasi tingkah laku kita. Menurut teoretikus behavioristik, manusia sepenuhnya adalah makhluk reaktif, yang tingkah lakunya dikontrol oleh oleh faktor-faktor yang berasal dari luar. Faktor lingkungan inilah yang menjadi penentu terpenting dari tingkah laku manusia. Berdasarkan pemahaman ini, maka kepribadian individu menurut teori ini dapat dikembalikan kepada hubungan antara individu dan lingkungannya. Manusia datang ke dunia ini tidak dengan membawa ciri-ciri yang pada dasarnya "baik atau buruk", tetapi netral. Hal-hal yang mempengaruhi perkembangan kepribadian individu selanjutnya semata-mata bergantung pada lingkungannya.

Menurut teori ini, orang terlibat di dalam tingkah laku tertentu karena mereka telah mempelajarinya, melalui pengalaman-pengalaman terdahulu, menghubungkan tingkah laku tersebut dengan hadiah-hadiah. Orang menghentikan suatu tingkah laku, mungkin karena tingkah laku tersebut belum diberi hadiah atau telah mendapat hukuman. Semua tingkah laku, baik bermanfaat ataupun merusak, merupakan tingkah laku yang dipelajari.

Gagasan utama dalam aliran behavioristik ini adalah bahwa untuk memahami tingkah laku manusia diperlukan pendekatan yang objektif, mekanistik dan materialistik, sehingga perubahan tingkah laku pada diri seseorang dapat dilakukan melalui upaya pengondisian. Dengan perkataan lain, mempelajari tingkah laku seseorang seharusnya dilakukan melalui pengujian dan pengamatan atas tingkah laku yang tampak, bukan dengan mengamati kegiatan bagian dalam tubuh. Menurut Watson, adalah tidak bertanggung jawab dan tidak ilmiah mempelajari tingkah laku manusia semata-mata didasarkan atas kejadian-kejadian subjektif, yakni kejadian-kejadian yang diperkirakan terjadi di dalam pikiran, tetapi tidak dapat diamati dan diukur.

Pandangan Humanistik

Teori humanistik muncul pada pertengahan abad ke-20 sebagai reaksi terhadap teori psikodinamik dan behavioristik. Para teoretikus humanistik, seperti Carl Rogers (1902-1987) dan Abraham Maslow (1908- 1970) meyakini bahwa tingkah laku manusia tidak dapat dijelaskan sebagai hasil dari konflik-konflik yang tidak disadari maupun sebagai hasil pengondisian (*conditioning*) yang sederhana. Teori ini menyiratkan penolakan terhadap pendapat bahwa tingkah laku manusia semata-mata ditentukan oleh faktor di luar dirinya. Sebaliknya, teori ini melihat manusia sebagai aktor dalam drama kehidupan, bukan reaktor terhadap instink atau tekanan lingkungan. Teori ini berfokus pada pentingnya pengalaman disadari yang bersifat subjektif dan *self-direction.*

Aliran humanistik berhubungan erat dengan aliran filosofis Eropa yang disebut sebagai "eksistensialisme”. Para eksistensialis, seperti filosof Martin Heidegger (1889-1976) dan Jean-Paul Sartre (1905-1980), memfokuskan perhatian pada pencarian arti dan pentingnya pilihan pada eksistensi manusia. Para eksistensialis juga meyakini bahwa kemanusiaan kita membuat kita bertanggung jawab atas arah yang akan diambil dalam kehidupan kita.

Para teoretikus humanistik mempertahankan bahwa manusia memiliki kecenderungan bawaan untuk melakukan *self-actualization*— untuk berjuang menjadi apa yang mereka mampu. Setiap manusia memiliki serangkaian perangai dan bakat-bakat yang mendasari perasaan dan kebutuhan individual serta memberikan perspektif yang unik dalam

hidup kita. Meskipun pada akhirnya setiap manusia akan mati, tetapi masing-masing dapat mengisi kehidupan dengan penuh arti dan bertujuan apabila kita mengenali dan menerima kebutuhan dan perasaan terdalam kita. Kita hidup secara autentik. Kesadaran diri terhadap perasaan-perasaan autentik dan pengalaman subjektif dapat membantu kita untuk membuat pilihan-pilihan yang lebih bermakna.

Menurut Rogers, salah seorang tokoh aliran humanistik, prasyarat yang terpenting bagi aktualisasi-diri adalah konsep diri yang luas dan fleksibel, sesuatu yang memungkinkan kita untuk menyerap secara luas seluruh pengalaman dan mengekspresikan diri kita secara penuh. Konsep diri sebagian besar merupakan hasil pengalaman kita pada waktu kecil, terutama pengalaman bersama orangtua kita sendiri. Semua anak secara alamiah mendambakan kehangatan dan penerimaan.

Rogers meyakini bahwa orangtua mempunyai peran yang besar dalam membantu anak-anak mereka mengembangkan *self-esteem* dan menempatkan mereka pada jalur *self-actualization* dengan menunjukkan pada mereka *unconditional positive regard*—memuji mereka berdasarkan nilai dari dalam diri mereka, tanpa memandang perilaku mereka pada saat itu. Dengan cara pemberian penghargaan dan penilaian yang bersifat positif inilah anak dapat mengembangkan *self-actualization* dan *self- concept* yang positif. Sebaliknya, penilaian yang bersifat negatif terhadap anak akan memberikan pengalaman yang tidak menyenangkan bagi mereka. Pengalaman yang tidak menyenangkan ini cenderung dikeluarkan anak dari konsep diri mereka sehingga menghasilkan konsep diri yang tidak selaras dengan organisme. Dengan konsep diri yang demikian, anak akan berusaha menjadi apa yang diinginkan oleh orang lain, dan tidak berusaha menjadi apa yang sebenarnya ia inginkan.

Lebih jauh Rogers mengatakan bahwa orang saling menyakiti satu sama lain atau menjadi antisosial dalam tingkah laku mereka sebenarnya adalah karena mereka frustrasi dalam usaha untuk mencapai potensi unik mereka. Namun ketika orangtua dan orang lain memperlakukan anak-anak dengan cinta dan toleransi untuk perbedaan mereka, anak- anak juga akan tumbuh menjadi penuh cinta, sekalipun beberapa dari nilai dan kesukaan mereka berbeda dengan pilihan orangtua mereka.

Jadi, dalam teori humanistik, manusia digambarkan secara

digambarkan sebagai individu yang aktif, bertanggung jawab, mempunyai potensi kreatif, bebas (tidak terikat oleh belenggu masa lalu), berorientasi ke depan, dan selalu berusaha untuk *self-fulfillment* (mengisi diri sepenuhnya untuk beraktualisasi). Kegagalan dalam mewujudkan potensi-potensi ini lebih disebabkan oleh pengaruh yang bersifat menjerat dan keliru dari pendidikan dan latihan yang diberikan oleh orangtua serta pengaruh-pengaruh sosial lainnya.

Pandangan Psikologi Transpersonal

Psikologi transpersonal sebenarnya merupakan kelanjutan atau lebih tepatnya pengembangan dari psikologi humanistik. Aliran psikologi ini disebut aliran keempat psikologi. S.I. Shapiro dan Denise H. Lajoie (1992) menggambarkan psikologi transpersonal sebagai berikut:

> *Transpersonal psychology is concerned with the study of humanitys highest potential, and with the recognation, understanding, and realization of unitive, spiritual, and trancendent states of consciousness.*

Dari rumusan di atas terlihat dua unsur penting yang menjadi perhatian psikologis transpersonal, yaitu potensi-potensi luhur (*the highest potentials*) dan fenomena kesadaran (*state of consciousness)* manusia. Dengan perkataan lain, psikologi transpersonal memfokuskan perhatian pada dimensi spiritual dan pengalaman-pengalaman ruhaniah manusia.

The states of consciousness atau lebih populernya disebut *the altered states of consciousness* adalah pengalaman seseorang melewati batas-batas kesadaran biasa, seperti pengalaman-pengalaman alih dimensi, memasuki alam-alam kebatinan, kesatuan mistik, komunikasi batiniah, pengalaman meditasi, dan sebagainya. Demikian juga mengenai potensi-potensi luhur manusia menghasilkan telaah-telaah seperti *altered states of consciousness, extra sensory perception,* transendensi diri, kerohanian, potensi luhur dan paripurna, dimensi di atas alam kesadaran, pengalaman mistik, ekstasi, parapsikologi, paranormal, daya- daya batin, pengalaman spiritual dan praktek-praktek keagamaan di kawasan Timur dan di berbagai belahan dunia lainnya, dan sebagainya.

Psikologi transpersonal berawal dari penelitian-penelitian psikologi kesehatan yang dilakukan oleh Abraham Maslow dalam tahun 1960-an. Maslow melakukan serangkaian penelitian yang intensif dan luas tentang

pengalaman-pengalaman keagamaan, seperti “pengalaman-pengalaman puncak” *(peak experiences).* Laporan-laporan diperoleh dari jawaban atas permintaan untuk memikirkan pengalaman-pengalaman yang sangat indah dalam kehidupan seseorang. Ditemukan bahwa orang-orang yang mengalami pengalaman-pengalaman puncak merasa lebih terintegrasi, lebih bersatu dengan dunia, lebih menjadi raja atas diri mereka sendiri, lebih spontan, kurang menyadari ruang dan waktu, lebih cepat dan mudah mencerap sesuatu, dan sebagainya.

Dari hasil penelitiannya ini, Maslow berkesimpulan bahwa pengalaman keagamaan adalah *peak experience, plateau* dan *farthes reaches of human nature.* Oleh sebab itu kata Maslow, psikologi belum sempurna sebelum difokuskan kembali dalam pandangan spiritual dan transpersonal. Lebih jauh Maslow, (1968) menulis:

> *I should say also that I consider humanistic, Third Forces Psychology, to be transitiomil, a preparation for a still higher Fourth Psychology, a transpersonal, transhuman, centered in the cosmos rather human need and interest, going beyond humanness, identity, self actualization, and the like.*

Sepanjang sejarah kemanusiaan, manusia bertanya, "siapakah aku?”. Tradisi keagamaan menjawabnya dengan menukik jauh ke dalam, “wujud spiritual, ruh.” Psikologi modem menjawab dengan menengok ke dalam (tidak terlalu dalam), *self, ego,* eksistensi psikologis” dan psikoterapi merupakan perjalanan psikologis untuk menemukan diri ini. Psikologi transpersonal menggabungkan kedua jawaban ini. Ia mengambil pelajaran dari semua angkatan psikologi dan kearifan perenial *(philosophia perennis)* agama. Psikologi transpersonal menunjukkan bahwa di luar alam kesadaran biasa terdapat ragam dimensi lain yang luar biasa potensialnya serta mengajarkan praktek- praktek untuk mengantarkan manusia pada kesadaran spiritual, di atas *id, ego,* dan *supcrcgo-nya* Freud.

Peserta Didik sebagai Makhluk Individual

Dilihat dari sudut pandang psikologis, peserta didik dapat diartikan sebagai suatu organisme yang sedang tumbuh dan berkembang. Ia

memiliki berbagai potensi manusiawi, seperti baKat, minat, kebutuhan sosial-emosional-personal, dan kemampuan jasmaniah. Potensi-potensi tersebut perlu dikembangkan melalui proses pendidikan dan pengajaran, sehingga dapat tumbuh dan berkembang secara utuh menjadi manusia dewasa atau matang.

Sebagai organisme yang sedang tumbuh dan berkembang, peserta didik dipandang sebagai individu yang berbeda antara satu dengan yang lainnya. Secara etimologi, istilah individu berasal dari kata Latin "*indi-viduum",* yang berarti tidak dapat dibagi, perseorangan atau pribadi. Dalam bahasa Inggris, individu berasal dari kata "in"dan *"divided"*. Kata *"in"* salah satunya mengandung pengertian "tidak", sedangkan *"divided'* artinya "terbagi". Jadi, individu artinya tidak terbagi, atau suatu kesatuan.

Dalam bahasa Indonesia, individu diartikan sebagai: "orang seorang diri atau pribadi sebagai perseorangan". Menurut Zakiah Daradjat (1995), individu adalah "manusia perseorangan yang memiliki pribadi/jiwa sendiri, di mana dengan kekhususan jiwa tersebut menyebabkan individu yang satu berbeda dengan individu yang lain.

Dalam perspektif psikologi Islam, untuk menyebut pengertian yang sama dengan individu digunakan istilah *"nafs"* (bentuk jamaknya *nufus*), yang sering diartikan sebagai "pribadi atau diri, totalitas manusia, apa yang terdapat dalam diri manusia yang menghasilkan tingkah laku (Rahardjo, 1991, Shihab, 1996).

Muhammad Iqbal, seorang pemikir besar Islam dari India, menggunakan istilah *"khudi*'—istilah dalam bahasa Parsi, yang secara harfiah berarti: "kedirian" atau "individualitas". Menurut Iqbal, *khudi* merupakan pusat dan landasan dari keseluruhan organisasi kehidupan manusia. Ia merupakan satu kesatuan yang riil dan mantap. Tugas manusia adalah untuk mewujudkan diri dan dengan berani mengukuhkan realitas dirinya serta memantapkan ego insaninya dalam suatu pribadi yang lebih kukuh (Saiyidain, 1981).

Dari pengertian di atas dapat dipahami bahwa manusia sebagai makhluk individual berarti bahwa manusia itu merupakan keseluruhan atau totalitas yang tidak dapat dibagi. Menurut pengertian ini, maka manusia tidak dapat dipisahkan dari jiwa dan raganya, rohani dan jasmaninya. Manusia tidak terdiri atas penjumlahan dari potensi-potensi tertentu, yang masing-masing bekerja sendiri-sendiri. Kegiatan jiwa

dalam kehidupan sehari-hari tidak lain merupakan kegiatan keseluruhan jiwa-raganya, dan bukan kegiatan alat-alat tubuh saja atau kemampuan- kemampuan jiwa saja.

Berdasarkan kesadaran bahwa manusia merupakan kesatuan jiwa- badan, maka hanya manusia pula yang merupakan totalitas. Manusia menyadari akan dua momen dalam dirinya sebagai jiwa dan badan, yang kedua-duanya harus selalu menjadi kesatuan yang tak dapat dipisahkan. Kesadaran inilah yang membuat manusia dapat mengadakan refleksi bahwa berkat badan manusia adalah bagian dari alam semesta, tetapi berkat jiwa rohaninya ia melampauinya. Jiwa rohaninya itu membedakan manusia sebagai suatu totalitas dengan segala sesuatu lainnya dalam alam semesta ini. Dengan demikian dapat dikatakan bahwa jiwa rohani itu merupakan kekhususan manusia dan menempatkannya sebagai pribadi, dan sebagai pribadi manusia menyadari dirinya sebagai subjek yang dihadapkan pada dunia luar sebagai objek.

Sebagai subjek, manusia memiliki kepribadian yang mengatasi atau men-"transendir" dunia luar, alam sekitar. Artinya, sebagai subjek yang bermartabat pribadi, manusia dapat mengatasi alam sekitar dan tidak dideterminasikan oleh nalurinya, sebagaimana halnya hewan. Sebagai pribadi, manusia tidak mungkin dapat dijadikan objek. Dia begitu otonom dan individual, sehingga tidak dapat diulangi dan tidak pernah ada duanya di dunia ini. Lebih dari itu, manusia sebagai pribadi adalah substansi, individual yang bersifat rasional, yang mampu menyadari bahwa dunia luar merupakan objek, yang dijadikan alat untuk memperkembangkan diri mencapai kematangan dan kesempurnaan (Adisusila, 1985).

Semua ini disadari dan dilakukan manusia secara khas sesuai dengan corak kepribadian dan kemampuan masing-masing individu. Oleh karena proses perkembangan dan pengalaman masing-masing individu tidak sama, maka pribadi yang terbentuk dalam proses tersebut juga berbeda antara individu yang satu dengan individu yang lainnya. Realitas ini mengindikasikan bahwa dalam proses perkembangan peserta didik yang wajar harus memperhatikan segi individualitas kemanusiaannya, dalam artian bahwa setiap individu merupakan kesatuan jiwa raga, yang memiliki struktur dan kecakapan yang unik.

Sesuai dengan sifat individual tersebut, perkembangan peserta didik juga bersifat unik. Dalam hal ini menarik apa yang dikemukakan oleh Saufrock dan Yussen (dalam Rohman Wahab, 1998/1999): *'each us develops some other individuals, and like individuals, like some other individuals, and like no other individuals."* Jadi, di samping terdapat kesamaan-kesamaan dalam pola-pola umum perkembangan setiap individu, terdapat vanasi individual dalam perkembangan yang bisa terjadi pada setiap saat. Hal ini adalah karena perkembangan itu sendiri merupakan suatu proses perubahan yang kompleks, melibatkan berbagai unsur yang saling berpengaruh satu sama lain.

Perbedaan Individual Peserta Didik

Setiap anak adalah unik. Ketika kita memperhatikan anak-anak di dalam ruang kelas, kita akan melihat perbedaan individual yang sangat banyak. Bahkan anak-anak dengan latar belakang usia hampir sama, akan memperlihatkan penampilan, kemampuan, temperamen, minat dan sikap yang sangat beragam.

Dalam kajian psikologi, masalah individu mendapat perhatian yang besar, sehingga melahirkan suatu cabang psikologi yang dikenal dengan *individual psychology,* atau *differential psychology,* yang memberikan perhatian besar terhadap penelitian tentang perbedaan antarindividu. Ini didasarkan atas kenyataan bahwa di dunia ini tidak ada dua orang yang persis sama. Bahkan anak kembar sekali pun masih ditemukan adanya beberapa dimensi perbedaan di antara keduanya.

Dalam tinjauan psikologis Islam, perbedaan individual tersebut dipandang sebagai realitas kehidupan manusia yang sengaja diciptakan Allah untuk dijadikan bukti kebesaran dan kesempurnaan ciptaan-Nya. Ketika menjelaskan tentang proses penciptaan, dalam surah al-Mu'minun ayat 12-14, Allah telah memberi isyarat akan perbedaan individual ini. *"Dan sesungguhnya Kami telah menciptakan manusia daii suatu saripati (berasal) daii tanah. Kemudian Kami jadikan saripati itu air mani (yang disimpan) dalam tempat yang kukuh (rahim). Kemudian air mani itu Kami jadikan segumpal darah, lalu segumpal darah itu Kami jadikan segumpal daging, dan segumpal daging itu Kami jadikan tulang-belulang, lalu tulang-belulang itu Kami bungkus dengan daging. Kemudian Kami*

jadikan dia makhluk yang (berbentuk) lain. Maka Sucilah Allah, Pencipta Yang Paling Baik", (QS. Al-Mu'minuun [23]: 12-14).

Kata-kata "makhluk (bentuk) lain" *(khalqan akhar*) yang terkandung dalam ayat di atas mengindikasikan betapa manusia sebagai makhluk individu memiliki ciri-ciri khas, yang berbeda satu sama lain. Sejak zaman Nabi Adam, manusia pertama ciptaan Allah, hingga saat ini tidak ditemukan seorang yang memiliki bentuk persis sama, meskipun masih dalam keturunan yang satu.

Jadi, setiap manusia, apakah ia berada dalam suatu kelompok ataukah seorang diri, ia disebut individu. Individu menunjukkan kedudukan seseorang sebagai perseorangan atau persona. Sebagai orang perorangan, individu memiliki sifat-sifat atau karakteristik yang menjadikannya berbeda dengan individu lainnya. Perbedaan inilah yang disebut dengan perbedaan individual *(individual differences).*

Ciri-ciri, sifat-sifat atau karakteristik individual ini dapat berupa karakteristik bawaan sejak lahir dan dapat pula berupa karakteristik yang diperoleh dari hasil pengaruh lingkungan. Seorang bayi yang baru lahir misalnya, merupakan hasil perpaduan dari dua garis keturunan, keturunan ayah dan keturunan ibu. Sejak masa konsepsi awal di dalam kandungan ibu, secara berkesinambungan ia dipengaruhi oleh bermacam-macam faktor lingkungan yang merangsang. Masing-masing perangsang tersebut, baik secara terpisah ataupun secara bersama-sama dengan perangsang lain, mempengaruhi perkembangan potensi-potensi biologis, yang pada gilirannya menjelma menjadi suatu pola tingkah laku yang dapat mewujudkan seseorang menjadi individu yang berkarakteristik berbeda dengan individu-individu lain.

• Secara umum, perbedaan individual dapat atas dua, yaitu perbedaan secara vertikal dan perbedaan secara horizontal. Perbedaan vertikal adalah perbedaan individu dalam aspek jasmaniah, seperti: bentuk, tinggi, besar, kekuatan, dan sebagainya. Sedangkan perbedaan horizontal adalah perbedaan individu dalam aspek mental, seperti: tingkat kecerdasan, bakat, minat, ingatan, emosi, temperamen, dan sebagainya. Berikut ini akan diuraikan beberapa aspek perbedaan individual peserta didik tersebut.

1. Perbedaan fisik-motorik

Perbedaan individual dalam fisik tidak hanya terbatas pada aspek-aspek yang teramati oleh pancaindra, seperti: bentuk atau tinggi badan, warna kulit, warna mata atau rambut, jenis kelamin, nada suara atau bau keringat, melainkan juga mencakup aspek-aspek fisik yang tidak dapat diamati melalui pencaindra, tetapi hanya dapat diketahui setelah diadakan pengukuran, seperti usia, kekuatan badan atau kecepatan lari, golongan darah, pendengaran, penglihatan, dan sebagainya.

Aspek fisik lain dapat dilihat dari kecakapan motorik, yaitu kemampuan melakukan koordinasi kerja sistem saraf motorik yang menimbulkan reaksi dalam bentuk gerakan-gerakan atau kegiatan secara tepat, sesuai antara rangsangan dan responssnya. Dalam hal ini, akan ditemui ada anak yang cekatan dan terampil, tetapi ada pula anak yang lamban dalam mereaksi sesuatu.

Perbedaan aspek fisik juga dapat dilihat dari kesehatan peserta didik, seperti kesehatan mata dan telinga yang berkaitan langsung dengan penerimaan materi pelajaran di kelas. Dalam hal kesehatan mata misalnya, akan ditemui adanya peserta didik yang mengalami gangguan penglihatan, seperti: rabun jauh, rabun dekat, rabun malam, buta wama, dan sebagainya. Sedangkan dalam hal kesehatan telinga, akan ditemui adanya peserta didik yang mengalami penyumbatan pada saluran liang telinga, ketegangan pada gendang telinga, terganggunya tulang-tulang pendengaran, dan sebagainya.

2. Perbedaan inteligensi

Inteligensi adalah salah satu kemampuan mental, pikiran atau intelektual dan merupakan bagian dari proses-proses kognitif pada tingkatan yang lebih tinggi. Secara umum inteligensi dapat dipahami sebagai kemampuan untuk beradaptasi dengan situasi yang baru secara cepat dan efektif, kemampuan untuk menggunakan konsep yang abstrak secara efektif, dan kemampuan untuk memahami hubungan dan mempelajarinya dengan cepat.

Dalam proses pendidikan di sekolah, inteligensi diyakini sebagai unsur penting yang sangat menentukan keberhasilan belajar peserta didik. Namun inteligensi merupakan salah satu aspek perbedaan individual yang perlu dicermati. Setiap peserta didik memiliki inteligensi

yang berlainan. Ada anak yang memiliki inteligensi tinggi, sedang dan rendah. Untuk mengetahui tinggi rendahnya inteligensi peserta didik, para ahli telah mengembangkan instrumen yang dikenal dengan "tes inteligensi", yang kemudian lebih populer dengan istilah *Intelligence Quotient,* disingkat IQ. Berdasarkan hasil tes inteligensi ini, peserta didik dapat diklasifikasikan sebagai:

a. Anak genius	IQ di atas 140
b. Anak pintar	110-140
c. Anak normal	90-110
d. Anak kurang pintar	70-90
e. Anak debil	50-70
f. Anak dungu	30-50
g. Anak idiot	IQ di bawah 30

Sejumlah hasil penelitian menunjukkan bahwa persentase orang yang genius dan idiot sangat kecil, dan yang terbanyak adalah anak normal. Genius adalah sifat pembawaan luar biasa yang dimiliki seseorang, sehingga ia mampu mengatasi kecerdasan orang-orang biasa dalam bentuk pemikiran dan hasil karya. Sedangkan idiot atau pandir adalah penderita lemah otak, yang hanya memiliki kemampuan berpikir setingkat dengan kecerdasan anak yang berumur tiga tahun (Mursal, 1981).

Dengan adanya perbedaan individual dalam aspek inteligensi ini, maka guru di sekolah akan mendapati anak dengan kecerdasan yang luar biasa, anak yang mampu memecahkan masalah dengan cepat, mampu berpikir abstrak dan kreatif. Sebaliknya, guru juga akan menghadapi anak-anak yang kurang cerdas, sangat lambat dan bahkan hampir tidak mampu mengatasi suatu masalah yang mudah sekalipun.

3. Perbedaan kecakapan bahasa

Bahasa merupakan salah satu kemampuan individu yang sangat penting dalam proses belajar di sekolah. Kemampuan berbahasa adalah kemampuan seseorang untuk menyatakan buah pikirannya dalam bentuk ungkapan kata dan kalimat yang bermakna, logis dan sistematis.

Kemampuan berbahasa anak berbeda-beda, ada anak yang dapat berbicara dengan lancar, singkat dan jelas, tetapi ada pula anak yang gagap, berbicara berbelit-belit dan tidak jelas.

Perbedaan individual dalam perkembangan dan kecakapan bahasa anak ini telah menjadi wilayah pengkajian dan penelitian yang menarik bagi sejumlah psikolog dan pendidik. Banyak penelitian eksperimental telah dilakukan untuk menemukan faktor-faktor yang mempengaruhi keberhasilan atau kegagalan dalam penguasaan bahasa anak. Dari sejumlah hasil penelitian tersebut diketahui bahwa faktor nature dan nurture (pembawaan dan lingkungan) sangat mempengaruhi perkembangan bahasa anak. Berhubung faktor-faktor nature dan nurture individu itu bervariasi, maka pengaruhnya terhadap perkembangan bahasa juga bervariasi. Karena itu, tidak heran kalau antara individu yang satu dan individu lainnya berbeda dalam kecakapan bahasanya. Perbedaan kecakapan berbahasa anak ini sangat dipengaruhi oleh berbagai faktor, seperti faktor kecerdasan, pembawaan, lingkungan, fisik, terutama organ bicara, dan sebagainya.

4. Perbedaan psikologis

Perbedaan individual peserta didik juga terlihat dari aspek psikologisnya. Ada anak yang mudah tersenyum, ada anak yang gampang marah, ada yang berjiwa sosial, ada yang sangat egoistis, ada yang cengeng, ada yang pemalas, ada yang rajin, ada yang pemurung, dan sebagainya.

Dalam proses pendidikan di sekolah, perbedaan aspek psikologis ini sering menjadi persoalan, terutama aspek psikologis yang menyangkut masalah minat, motivasi dan perhatian peserta didik terhadap materi pelajaran yang disajikan guru. Dalam penyajian suatu materi pelajaran guru sering menghadapi kenyataan betapa tidak semua peserta didik yang mampu menyerapnya secara baik. Realitas ini mungkin disebabkan oleh cara penyampaian guru yang kurang tepat atau menarik, dan mungkin pula disebabkan oleh faktor psikologis peserta didik yang kurang memperhatikan. Secara fisik mungkin terlihat bahwa perhatian peserta didik terarah pada pembicaraan guru. Namun secara psikologis, pandangan mata atau kondisi tubuh mereka yang terlihat duduk dengan rapi dan tenang belum dapat dipastikan bahwa mereka memperhatikan semua penjelasan guru. Bisa saja pandangan mata anak hanya terarah

pada gerak, sikap dan gaya mengajar guru, tetapi alam pikirannya terarah pada masalah lain yang lebih menarik minat dan perhatiannya.

Persoalan psikologis memang sangat kompleks dan sangat sulit dipahami secara tepat, sebab menyangkut apa yang ada di dalam jiwa dan perasaan peserta didik. Meskipun demikian, bukan berarti seorang guru mengabaikan begitu saja, tanpa berusaha untuk memahaminya. Guru dituntut untuk mampu memahami fenomena-fenomena psikologis peserta didik yang rumit tersebut. Salah satu cara yang mungkin dilakukan dalam menyelami aspek psikologis peserta didik ini adalah dengan melakukan pendekatan kepada peserta didik secara pribadi. Guru hams menjalin hubungan yang akrab dengan peserta didik, sehingga mereka mau mengungkapkan isi hatinya secara terbuka. Dengan cara ini memungkinkan guru dapat mengenal siapa sebenarnya peserta didik sebagai individu, apa keinginan-keinginannya, kebutuhan-kebutuhan apa yang ingin dicapainya, masalah-masalah apa yang tengah dihadapinya, dan sebagainya. Dengan mendekati dan mengenal peserta didik secara mendalam, guru pada gilirannya dapat mencari cara-cara yang tepat untuk memberikan bimbingan dan membangkitkan motivasi belajar mereka.

Karakteristik Individu dan Implikasinya terhadap Pendidikan

Karakteristik individu adalah keselumhan kelakuan dan kemampuan yang ada pada individu sebagai hasil dari pembawaan dan lingkungannya. Untuk menjelaskan karekteristik-karakteristik individu, baik dalam hal fisik, mental maupun emosional ini biasanya digunakan istilah *nature* dan *nurture. Nature* (alam, sifat dasar) adalah karakteristik individu atau sifat khas seseorang yang dibawa sejak kecil atau yang diwarisi sebagai sifat pembawaan, sedangkan *nurture* (pemeliharaan, pengasuhan) adalah faktor-faktor lingkungan yang mempengamhi individu sejak dari masa pembuahan sampai selanjutnya.

Nature dan *nurture* ini merupakan dua faktor yang mempengaruhi karakteristik individu. Seorang bayi yang baru lahir merupakan hasil dari dua garis keluarga, yaitu garis keluarga ayah dan garis keluarga ibu. Sejak saat terjadinya pembuahan atau konsepsi kehidupan, secara

berkesinambungan dipengaruhi oleh bermacam-macam faktor lingkungan yang merangsang. Masing-masing perangsang tersebut, baik secara terpisah atau terpadu dengan rangsangan yang lain, semuanya membantu perkembangan potensi-potensi biologis demi terbentuknya tingkah laku manusia yang dibawa sejak lahir. Hal ini pada gilirannya membentuk suatu pola karakteristik tingkah laku yang dapat mewujudkan seseorang sebagai individu yang berkarakteristik berbeda dengan individu-individu lain.

Adanya karakteristik individu yang dipengaruhi oleh faktor bawaan dan lingkungan tersebut jelas membawa implikasi terhadap proses pendidikan di sekolah. Dalam hal ini, proses pendidikan di sekolah hams disesuaikan dengan karakteristik peserta didik secara individu. Berdasarkan pemahaman ini, maka secara esensial proses belajar mengajar yang dilaksanakan guru adalah menyediakan kondisi yang kondusif agar masing-masing individu peserta didik dapat belajar secara optimal, meskipun wujudnya mereka itu datang dan ada secara berkelompok. Ini berarti bahwa di dalam proses belajar mengajar, setiap individu peserta didik memerlukan perlakuan yang berbeda, sehingga strategi dan usaha pelaksanaannya pun akan berbeda-beda dan bervariasi.

Dalam pembicaraan mengenai karakteristik individu peserta didik ini, ada tiga hal yang perlu diperhatikan, yaitu:

1. Karakteristik yang berkenaan dengan kemampuan awal atau *prerequisite skills,* seperti kemampuan intelektual, kemampuan berpikir dan hal-hal yang berkaitan dengan aspek psikomotor.
2. Karakteristik yang berhubungan dengan latar belakang dan status sosio-kultural.
3. Karakteristik yang berkenaan dengan perbedaan-perbedaan kepribadian, seperti sikap, perasaan, minat, dan lain-lain.

Pemahaman tentang karakteristik individu peserta didik ini memiliki arti penting dalam interaksi belajar-mengajar. Bagi seorang guru khususnya, informasi mengenai karakteristik individu peserta didik ini akan sangat berguna dalam memilih dan menentukan pola-pola pengajaran yang lebih baik atau yang lebih tepat, yang dapat menjamin kemudahan belajar bagi setiap peserta didik. Dengan pemahan atas

karakteristik individu peserta didik ini, guru dapat merekonstruksi dan mengorganisasikan materi pelajaran sedemikian rupa, memilih dan menentukan metode yang lebih tepat, sehingga teijadi proses interaksi dari masing-masing komponen belajar mengajar secara optimal. Di samping itu, pemahaman atas karakteristik individu peserta didik juga sangat bermanfaat bagi guru dalam memberikan motivasi dan bimbingan bagi setiap individu peserta didik ke arah keberhasilan belajarnya.

Bab 4

Kebutuhan Peserta Didik

Teori Kebutuhan

Setiap individu mempunyai kebutuhan-kebutuhan yang hendak dipenuhi. Dalam memenuhi kebutuhan-kebutuhan tersebut, setiap Sindividu mempunyai sikap dan perilaku yang berbeda satu sama lain. Sebaliknya, apabila ada suatu kebutuhan yang tidak terpenuhi, juga akan berdampak pada perubahan sikap dan perilakunya. Ini menunjukkan bahwa kebutuhan mempunyai peranan yang sangat penting dan menentukan tingkah laku manusia. Tingkah laku manusia timbul karena adanya suatu kebutuhan, dan tingkah laku manusia tersebut mengarah pada pencapaian tujuan yang dapat memenuhi atau memuaskan kebutuhan itu. Begitulah seterusnya, sehingga terjadi suatu lingkaran motivasi yang tidak pernah putusnya.

Menurut Afrooz (1996), kebutuhan (*need)* adalah : *"A natural requirement which should be satisfied in order to secure a better organic compatibility".* Sedangkan Chaplin (2002), mendefinisikan *need* (kebutuhan) sebagai: (1) satu substansi seluler yang harus dimiliki oleh organisme, agar organisme tersebut dapat tetap sehat; (2) lebih umum, segala kekurangan, ketiadaan, atau ketidaksempurnaan yang dirasakan seseorang, sehingga merusak kesejahteraannya.

Dengan demikian dapat dipahami bahwa kebutuhan merupakan suatu keperluan asasi yang harus dipenuhi untuk mencapai

keseimbangan organisme. Kebutuhan muncul ketika seseorang merasa kekurangan, ketidaksempurnaan yang dapat merusak kesejahteraannya. Dengan perkataan lain, kebutuhan muncul karena adanya ketidakseimbangan dalam diri individu, sehingga membuat individu bersangkutan melakukan suatu tindakan, tindakan itu mengarah pada suatu tujuan, dan tujuan tersebut diharapkan dapat memenuhi kebutuhan yang ada.

Dalam kajian-kajian psikologi, kebutuhan mendapat perhatian bagi sejumlah ahli psikologi. Salah satu teori kebutuhan yang paling populer dibangun dan dikembangkan oleh Abraham H. Maslow. Menurut Maslow, manusia mempunyai kecenderungan-kecenderungan untuk mencapai kebutuhan-kebutuhan seingga penuh makna dan memuaskan. Manusia sebagaimana dilukiskan oleh Maslow adalah makhluk yang tidak pernah berada dalam keadaan sepenuhnya puas. Jika suatu kebutuhan telah terpenuhi, maka kebutuhan-kebutuhan yang lain akan muncul dan menuntut pemuasan. Hal ini berlangsung terus menerus sepanjang rentang kehidupan manusia (Jerry & Phares, 1987).

Berdasarkan pada keyakinan tersebut, Maslow membangun sebuah teori tentang kebutuhan yang kemudian dikenal dengan teori "hiearki kebutuhan" (*hierarchy of need).* Dalam teori hiearki kebutuhan ini, Maslow menyebutkan lima kebutuhan manusia yang tersusun secara hiearki. Disebut hiearki, karena pemenuhan kelima kebutuhan tersebut didasarkan atas prioritas utama. Misalnya, kebutuhan tingkat kedua belum menjadi prioritas untuk mendapatkan pemenuhan sebelum kebutuhan prioritas pertama terpenuhi, begitu seterusnya sampai pada prioritas kelima. Lebih lanjut, Maslow membedakan kelima kebutuhan manusia ini berdasarkan motif untuk memenuhinya, yaitu *basic needs* (kebutuhan-kebutuhan dasar), dan *metaneeds* (kebutuhan untuk pertumbuhan).

Di samping teori hiearki kebutuhan yang diajukan oleh Maslow, teori tentang kebutuhan lain yang dikenal cukup luas adalah teori yang diajukan oleh McClelland. Dalam teorinya, McClelland membedakan tiga jenis kebutuhan manusia, yaitu:

1. *Need for achievement* - N-Ach (kebutuhan untuk berprestasi), yaitu kebutuhan untuk bersaing atau melampaui standar pribadi. *Need for achievement* merupakan suatu motif yang mendorong seseorang

untuk berhasil dalam berkompetisi yang didasarkan atas suatu standar keunggulan, baik berupa prestasi orang lain maupun prestasi sendiri yang dicapai sebelumnya. Seseorang dikatakan memiliki kebutuhan berpretasi yang tinggi apabila ia menggunakan waktunya untuk memikirkan cara mengerjakan sesuatu dengan lebih baik, mengerjakan sesuatu yang tidak biasa atau bersifat unik, atau memikirkan kemajuan karemya ke depan. Berdasarkan hasil penelitiannya, McClelland menemukan ciri-ciri orang yang memiliki kebutuhan untuk berprestasi, antara lain:

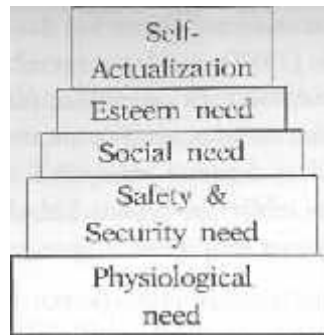
a. Menyenangi situasi di mana ia memikul tanggung jawab pribadi atas segala perbuatannya;
b. Menyenangi adanya umpan balik (*feedback*) yang cepat, nyata dan efisien atas segala perbuatannya;
c. Dalam menentukan tujuan prestasinya, ia lebih memiliki resiko yang moderat daripada resiko yang kecil.
d. Berusaha melakukan sesuatu dengan cara yang baru dan kreatif.
e. Memiliki rasa ingin tahu yang tinggi

2. *Need for power* - N-Pow (kebutuhan untuk berkuasa), yaitu suatu kebutuhan atau kecenderungan untuk memberi kesan atau mempunyai pengaruh atas orang lain dengan tujuan untuk dianggap sebagai seorang yang kuat. Seseorang dikatakan memiliki *need for power* yang tinggi apabila ia menggunakan waktunya untuk memikirkan bagaimana mempengaruhi dan menguasai orang lain, bagaimana ia dapat menggunakan pengaruhnya untuk menang dan suatu perdebatan atau untuk mengubah tingkah laku orang lain atau untuk mencapai suatu kedudukan atau status tertentu. Seseorang yang memiliki *need for power* yang tinggi biasanya berusaha untuk mempengaruhi orang lain secara langsung dengan memberi sugesti, mengajukan pendapat atau ide-ide dan penilaian tertentu. Dalam setiap aktivitas kelompok, ia selalu berusaha mencari posisi kepemimpinan. Ciri-ciri tingkah laku orang yang memiliki *need for power* antara lain:
   a. Sangat aktif dalam menentukan arah kegiatan dari organisasi di mana ia terlibat;

b. Sangat peka terhadap struktur pengaruh antarpribadi dari kelompok atau organisasi;
c. Senang menjadi anggota suatu organisasi yang mencerminkan prestise;
d. Berusaha menolong orang lain, meskipun pertolongan itu tidak diminta.

3. *Need for affiliation-N-AS (kebutuhan untuk berafiliasi),* yaitu suatu kecenderungan dari beberapa individu untuk mencari atau menjalin hubungan persahabatan dengan orang lain, tanpa memandang status, kedudukan, jabatan, ataupun pekerjaan. Seseorang dikatakan memiliki *need for affiliation* yang tinggi apabila ia menggunakan waktunya untuk memikirkan bagaimana hubungan persahabatan dengan orang lain, memberikan perhatian yang besar terhadap orang lain. Ciri-ciri tingkah laku dari orang yang memiliki *need for affiliation* antara lain:
   a. Lebih senang berkumpul bersama orang lain daripada sendirian;
   b. Sering berhubungan dengan orang lain, termasuk bercakap- cakap lewat telepon, bersilaturahmi, dan lain-lain;
   c. Lebih memperhatikan aspek hubungan pribadi yang ada dalam pekerjaan daripada aspek tugas-tugas itu sendiri;
   d. Mencari persetujuan atau kesepakatan dengan orang lain;
   e. Lebih aktif melakukan pekerjaan dalam suasana kooperatif.

Kebutuhan Dasar Manusia

Sebagaimana telah disebutkan di atas, dalam teori hiearki kebutuhan yang diajukan oleh Maslow disebutkan lima jenis kebutuhan dasar secara berjenjang atau bertingkat. Pada tingkat paling bawah terletak kebutuhan-kebutuhan fisiologis. Pada tingkat kedua terdapat kebutuhan akan rasa aman dan ketentraman. Tingkat ketiga mencerminkan kebutuhan yang digolongkan dalam kelompok kasih sayang. Tingkat keempat mencerminkan kebutuhan atas penghargaan diri, sedangkan pada tingkat tertinggi terdapat kebutuhan atas perwujudan diri. Kelima tingkatan kebutuhan tersebut, dapat digambarkan sebagai berikut.

1. *Physiological needs* (kebutuhan-kebutuhan fisiologis) Kebutuhan-kebutuhan fisiologis adalah sejumlah kebutuhan yang paling mendesak dan mendapat prioritas utama dalam pemenuhannya karena berkaitan langsung dengan kondisi fisik dan kelangsungan hidup. Kebutuhan-kebutuhan fisiologis ini antara lain berupa: kebutuhan akan makanan, minuman, oksigen, sandang, timpat tinggal, seks, tidur, istirahat, dan lain-lain. Karena kebutuhan fisiologis merupakan kebutuhan yang paling dasar, maka sebelum kebutuhan ini terpenuhi, orang akan berusaha menekan kebutuhan-kebutuhan lain.
2. *Need for self-security and security* (kebutuhan akan rasa aman dan perlindungan).

Kebutuhan akan rasa aman termasuk kebutuhan dasar yang berada pada level kedua dan muncul setelah kebutuhan fisiologis terpenuhi. Kebutuhan akan rasa aman merupakan kebutuhan yang mendorong individu untuk memperoleh ketentraman, kepastian, dan keteraturan dari lingkungannya, jaminan keamanan, terlindung dari bahaya dan ancaman penyakit, perang, kemiskinan, dan lain-lain.

Adanya kebutuhan akan rasa aman ini dapat dilihat dengan jelas misalnya pada bayi dan anak-anak. Menurut Maslow, indikasi dari kebutuhan akan rasa aman pada anak-anak adalah kebergantungan. Anak-anak akan memperoleh rasa aman yang cukup apabila mereka berada dalam ikatan keluarga. Jika ikatan ini lemah, maka anak akan merasa kurang aman, cemas, dan kurang percaya diri, yang pada gilirannya akan mendorong anak mencari wilayah-wilayah kehidupan lain yang memungkinkannya untuk

memperoleh ketentraman, kepastian dan rasa aman. Penelitian yang dilakukan Goble (1987) misalnya, membenarkan betapa anak-anak sangat membutuhkan rasa aman dan perlindungan. Dalam kondisi ketidakberdayaan mereka, anak-anak membutuhkan kejelasan dan sampai batas-batas tertentu menyukai konsistensi. Lebih dari itu, anak-anak juga lebih menyukai kebebasan yang ada batasnya daripada kebebasan tanpa batas atau serba-dibiarkan.

3. *Need for love and belongingness* (kebutuhan akan rasa kasih sayang dan memiliki)

Need for love and belongingness adalah kebutuhan yang mendorong individu untuk mengadakan hubungan afeksi atau ikatan emosional dengan orang lain, yang diaktualisasikan dalam bentuk: kebutuhan akan rasa memiliki dan dimiliki, mencintai dan dicintai, kebutuhan akan rasa diakui dan diikutsertakan sebagai anggota kelompok, merasa dirinya penting, rasa setia kawan, kerja sama, dan sebagainya. Menurut Maslow, cinta dan kasih sayang merupakan sesuatu yang hakiki dan sangat berarti bagi manusia, karena ia merupakan prasyarat bagi terwujudnya perasaan yang sehat. Berbeda dengan Freud yang menyatakan bahwa cinta dan afeksi merupakan naluri seks yang disublimasikan, Maslow lebih memandang cinta sebagai hubungan kasih sayang yang sehat antara dua orang atau lebih, yang di dalamnya terkandung muatan sikap saling percaya dan saling menghargai. Oleh sebab itu kata Maslow lebih jauh, tanpa cinta dan kasih sayang, akan dapat menghambat pertumbuhan dan perkembangan individu. Para ahli psikopatologi bahkan mengatakan bahwa terhambatnya pemenuhan kebutuhan ® akan rasa cinta dan kasih sayang menjadi penyebab utama tingkah laku *maladjustment.*

4. *Need for self-esteem* (kebutuhan akan rasa harga diri)

Kebutuhan akan rasa harga diri merupakan kebutuhan individu untuk merasa berharga dalam hidupnya. Kebutuhan ini mencakup: (1) kebutuhan akan *self-respect* atau penghormatan/penghargaan dari diri sendiri, seperti: rasa percaya diri, hasrat untuk memperoleh kompetensi, kekuatan pribadi, adekuasi, kemandirian; dan (2) *esteem* atau penghargaan dari orang lain, yaitu penghargaan atas apa- apa yang telah dilakukannya, berupa: pengakuan, penerimaan,

perhatian, kedudukan atau status, pangkat, nama baik, prestise, dan sebagainya.

Individu membutuhkan untuk merasa kompeten dan berguna dan pada saat yang sama membutuhkan pengakuan atas nilai dan kompetensi yang kita miliki dari orang lain. Kegagalan untuk diakui oleh diri sendiri atau oleh orang lain akan menimbulkan perasaan rendah diri dan kehilangan semangat atau putus asa (*discouragement).*

5. *Need for self-actualization* (kebutuhan akan aktualisasi diri)
   Menurut teori Maslow, *self-actualization is a state of self-fulfillment in which people realize their highest potential* (Feldman, 1996). Jadi, kebutuhan aktualisasi diri adalah kebutuhan untuk memenuhi dorongan hakiki manusia untuk menjadi orang yang sesuai dengan keinginan dan potensi dirinya. Dengan perkataan lain, *self-actualization* adalah kecenderungan untuk berjuang menjadi apa saja yang mampu kita raih, motif yang mendorong kita untuk mencapai potensi secara penuh dan mengekspresikan kemampuan kita yang unik.

   Dalam teori hiearki kebutuhan Maslow, kebutuhan aktualisasi diri ini merupakan kebutuhan tertinggi dan biasanya muncul sesudah terpenuhinya kebutuhan akan penghargaan dan kasih sayang. Kebutuhan ini diwujudkan dengan jalan membuat segala sesuatu yang terbaik atau bekerja sebaik-baiknya sesuai dengan bidang masing-masing.

Untuk memenuhi kelima jenjang kebutuhan tersebut, Abraham Maslow membedakan motivasi manusia atas 2 kategori, yaitu:

1. *Deficit motive* (motif kekurangan), yang mencakup motif untuk mendapatkan kebutuhan fisiologis dan rasa aman. Sasaran utama dari motif ini adalah untuk mengatasi ketegangan organismik yang dihasilkan oleh keadaan kekurangan. Motif-motif ini menjadi penentu yang mendesak bagi tingkah laku individu. Ciri-ciri dari keadaan yang mendorong munculnya motif kekurangan ini antara lain:
   a. Tidak terpenuhinya kebutuhan ini dapat menyebabkan individu sakit. Misalnya, seseorang yang lapar akan jatuh sakit apabila terus-menerus tidak mendapat makanan.

b. Terpenuhinya kebutuhan ini dapat mencegah timbulnya sakit. Misalnya, dengan mengonsumsi makanan, orang yang lapar terhindar dari rasa sakit.

c. Kemampuan mengendalikan pemenuhan kebutuhan ini, akan menyembuhkan penyakit atau menghindarkan timbulnya gangguan.

d. Dalam kondisi memilih yang kompleks, pemenuhan motif kekurangan ini akan cenderung diutamakan.

e. Motif-motif kekurangan tidak begitu dominan pada orang yang sehat. Dengan kata lain, orang yang sehat tingkah lakunya tidak terus-menerus dikuasai oleh hasrat memperoleh makanan.

Metaneeds (motif untuk pertumbuhan atau metakebutuhan), merupakan motif yang muncul apabila motif kekurangan telah terpenuhi dan mendorong individu untuk mengungkapkan potensi- potensi. Motif ini menuntut pemuasan dalam bentuk kesehatan psikologis yang terpelihara dan memungkinkan tercapainya perkembangan individu yang maksimal. Perkembangan individu yang maksimal dan terpeliharanya kesehatan psikologis individu dicapai oleh individu yang mengalami aktualisasi diri. Menurut Maslow (dalam Jerry & Phares, 1987), ciri-ciri orang yang mengalami aktualisasi diri adalah:

1) Menerima realitas secara utuh dan akurat atau melihat sesuatu apa adanya

2) Penerimaan terhadap diri sendiri dan orang lain; memberikan penilaian yang tinggi atas individualitas dan keunikan diri mereka sendiri dan orang lain

3) Spontanitas dan sederhana; menjalani kehidupan secara alami, penuh ketentraman dantak mau terikat pada peraturan yang kaku

4) Lebih memusatkan diri pada masalah ketimbang pada diri sendiri yang bersifat subjektif;menyadari sepenuhnya tujuan hidup, membuat keputusan berdasarkan pada apa yang menjadi tujuan akhir dari hidupanya sekalipun untuk sementara waktu harus mengorbankan diri dan

5) Lebih menyukai hal-hal yang bersifat khusus dan privasi
6) Memiliki otonomi pribadi dan independen dari lingkungan fisik dan sosial; konsisten atau bertahan dengan pendapat mereka sendiri meski yang lain tidak setuju
7) Memiliki pandangan yang hangat; sangat menghargai kehidupan
8) Menemukan pengalaman-pengalaman puncak atau mistik
9) Memiliki semangat identitas dan rasa persaudaraan yang tinggi dengan semua orang
10) Menjalin hubungan interpersonal secara mendalam dengan beberapa orang, biasanya dengan orang-orang yang telah beraktualisasi diri seperti dirinya
11) Memiliki karakter pribadi yang sangat menghargai ide-ide demokrasi
12) Sangat memperhatikan nilai-nilai etika
13) Memiliki kreativitas yang tinggi
14) Memiliki perasaan humor yang filosofis ketimbang humor yang tidak berarti atau humor yang dapat menimbulkan perselisihan
15) Menolak pengaruh kebudayaan yang negatif atau yang sering berlawanan dengan patokan-patokan pribadi seseorang; tidak mudah terpengaruh oleh masyarakat.

Sama seperti kebutuhan-kebutuhan dasar, apabila kebutuhan akan pertumbuhan ini tidak terpenuhi akan menyebabkan individu mengalami sakit secara psikologis, yang oleh Maslow dinamakan metapatologi. Bentuk-bentuk metapatologi di antaranya: kehilangan kepercayaan, tidak adil, egosentris, kehilangan semangat hidup, depresi, kasar, mengalami kebingungan, individualitas, dan kehilangan rasa diri.

Kebutuhan Peserta Didik dan Implikasinya Terhadap Pendidikan

Sebagaimana telah disinggung di atas bahwa tingkah laku individu merupakan perwujudan dari dorongan untuk memenuhi kebutuhan-kebutuhannya. Kebutuhan-kebutuhan ini merupakan inti kodrat

manusia. Dengan demikian' dapat dipahami bahwa kegiatan belajar di sekolah pada prinsipnya juga merupakan manifestasi pemenuhan kebutuhan-kebutuhan individu tersebut. Oleh sebab itu, seorang guru perlu mengenal dan memahami jenis dan tingkat kebutuhan peserta didiknya, sehingga dapat membantu dan memenuhi kebutuhan-kebutuhan mereka melalui berbagai aktivitas kependidikan, termasuk aktivitas pembelajaran. Di samping itu, dengan mengenal kebutuhan-kebutuhan peserta didik, guru dapat memberikan pelajaran setepat mungkin, sesuai dengan kebutuhan peserta didiknya.

Kebutuhan-kebutuhan peserta didik sebenarnya tidak jauh berbeda dengan kebutuhan-kebutuhan manusia pada umumnya. Berikut ini akan disebutkan beberapa kebutuhan peserta didik yang perlu mendapat perhatian dari guru, di antaranya:

Kebutuhan jasmaniah

Sesuai dengan teori hiearki kebutuhan dari Maslow, kebutuhan jasmaniah merupakan kebutuhan dasar setiap manusia yang bersifat instinktif dan tidak dipengaruhi oleh lingkungan dan pendidikan. Kebutuhan-kebutuhan jasmaniah peserta didik yang perlu mendapat perhatian dari guru di sekolah antara lain: makan, minum, pakaian, oksigen, istirahat, kesehatan jasmani, gerak-gerak jasmani, serta terhindar dari berbagai ancaman. Apabila kebutuhan- kebutuhan jasmaniah ini tidak terpenuhi, di samping dapat mempengaruhi pembentukan pribadi dan perkembangan psikososial peserta didik, juga akan sangat berpengaruh terhadap proses belajar mengajar di sekolah.

Untuk memenuhi kebutuhan-kebutuhan jasmaniah peserta didik ini, sekolah melakukan upaya-upaya seperti:

1. Memberikan pemahaman terhadap peserta didik tentang pentingnya pola hidup sehat dan teratur.
2. Menanamkan kesadaran kepada peserta didik untuk mengonsumsi makanan-makanan yang mengandung gizi dan vitamin tinggi.
3. Memberi kesempatan kepada peserta didik untuk beristirahat.
4. Memberikan pendidikan jasmani dan latihan-latihan fisik, seperti berolah raga.

5. Menyediakan berbagai sarana di lingkungan sekolah yang memungkinkan peserta didik dapat bergerak bebas, bermain, berolah raga, dan sebagainya.
6. Merancang bangunan sekolah sedemikian rupa dengan memperhatikan pencahayaan, sirkulasi udara, suhu, dan sebagainya, yang memungkinkan peserta didik dapat belajar dengan nyaman.
7. Mengatur tempat duduk peserta didik di dalam kelas sesuai dengan kondisi fisik mereka masing-masing.

Kebutuhan akan rasa aman

Rasa aman merupakan suatu kebutuhan yang sangat penting bagi kehidupan peserta didik, terutama rasa aman di dalam kelas dan sekolah. Setiap siswa yang datang ke sekolah sangat mendambakan suasana sekolah atau kelas yang aman, nyaman, dan teratur, serta terhindar dari kebisingan dan berbagai situasi yang mengancam. Hilangnya rasa aman dalam diri siswa akan memicu munculnya perasaan cemas, ketakutan, dan kegelisahan. Di samping itu, kehilangan rasa aman di kalangan peserta didik juga dapat menyebabkan rusaknya hubungan interpersonalnya dengan orang lain, membangkitkan rasa benci terhadap orang-orang yang menjadi penyebab hilangnya rasa aman dalam dirinya. Lebih dari itu, perasaan tidak aman juga akan mempengaruhi motivasi belajar siswa di sekolah.

Sejumlah penelitian membuktikan bahwa rasa aman merupakan suatu kebutuhan yang sangat penting bagi peserta didik dan sangat mempengaruhi tingkah laku mereka. Rutter at al., 1979, misalnya, mencatat bahwa capaian tingkah laku dan akademis cenderung baik ketika kondisi sekolah bersih dan memiliki dekorasi yang bagus. Murphy *et al* (1985) juga mengklaim bahwa "sekolah yang efektif ditentukan oleh suatu lingkungan yang aman dan rapi untuk belajar". Mereka berpendapat terdapat dua dimensi dalam variabel ini. Dimensi pertama, menunjukkan iklim di mana siswa dan staf bebas dari hal-hal yang membahayakan atau merugikan dirinya sendiri atau peralatan milik mereka. Dengan perkataan lain, siswa tidak merasa terancam atau ketakutan, merasa aman dan

senang berada di sekolah. Dimensi kedua dari atribut ini adalah bahwa sekolah merupakan sebuah sistem penjagaan dan pelaksanaan disiplin. Sekolah yang efektif cenderung menekankan sedikit peraturan yang lebih spesifik dan mudah dimengerti, serta yang disetujui oleh siswa, guru, dan orangtua. Sejumlah pemikir dan praktisi dunia pendidikan kontemporer, (seperti Hanushek, 1995; Bobbi De Porter, 2001; Hoy & Miskel, 2001; Sackney, 2004), juga mengakui bahwa lingkungan sekolah yang sehat dan menyenangkan, di samping dibutuhkan untuk membangkitkan motivasi belajar siswa, juga diperlukan untuk mengantisipasi timbulnya perasaan tidak nyaman dan stres dalam diri siswa, yang pada gilirannya akan mempengaruhi prestasi belajar mereka.

Kebutuhan akan kasih sayang

Semua peserta didik sangat membutuhkan kasih sayang, baik dari orangtua, guru, teman-teman sekolah, dan dari orang-orang yang berada di sekitarnya. Peserta didik yang mendapatkan kasih sayang akan senang, betah, dan bahagia berada di dalam kelas, serta memiliki motivasi untuk berpartisipasi aktif dalam kegiatan belajar mengajar. Sebaliknya, peserta didik yang merasa kurang mendapat kasih sayang, akan merasa terisolasi, rendah diri, merasa tidak nyaman, sedih, gelisah, bahkan mungkin akan mengalami kesulitan belajar, serta memicu munculnya tingkah laku maladaptif. Kondisi- kondisi demikian pada gilirannya akan melemahkan motivasi belajar mereka.

Kebutuhan akan penghargaan

Kebutuhan akan penghargaan terlihat dari kecenderungan peserta didik untuk diakui dan diperlakukan sebagai orang yang berharga diri. Mereka ingin memiliki sesuatu, ingin dikenal dan ingin diakui keberadaannya di tengah-tengah orang lain. Mereka yang dihargai akan merasa bangga dengan dirinya dan gembira, pandangan dan sikap mereka terhadap dirinya dan orang lain akan positif. Sebaliknya, apabila peserta didik merasa diremehkan, kurang diperhatikan, atau tidak kurang mendapat tanggapan yang positif atas sesuatu yang dikerjakannya, maka sikapnya terhadap dirinya dan lingkungannya menjadi negatif.

Oleh sebab itu, untuk menumbuhkan rasa berharga di
kalangan peserta didik, guru dituntut untuk:

1. Menghargai anak sebagai pribadi yang utuh
2. Menghargai pendapat dan pilihan siswa
3. Menerima kondisi siswa apa adanya serta menempatkan mereka dalam kelompok secara tepat berdasarkan pilihan masing-masing, tanpa adanya paksaan dari guru.
4. Dalam proses pembelajaran, guru harus menunjukkan kemampuan secara maksimal dan penuh percaya diri di hadapan peserta didiknya.
5. Secara terus-menerus guru harus mengembangkan konsep diri siswa yang positif, menyadarkan siswa akan kelebihan dan kekurangan yang dimilikinya.
6. Memberikan penilaian terhadap siswa secaraobjektif berdasarkan pertimbangan kuantitatif dan kualitatif. Artinya, guru harus mampu menilai perkembangan diri peserta didik secara menyeluruh dan bersifat psikologis, tidak semata-mata bersifat matematis.

Kebutuhan akan rasa bebas

Peserta didik juga memiliki kebutuhan untuk merasa bebas, terhindar dari kungkungan-kungkungan dan ikatan-ikatan tertentu. Peserta didik yang merasa tidak bebas mengungkapkan apa yang terasa dalam hatinya atau tidak bebas melakukan apa yang diinginkannya, akan mengalami frustrasi, merasa tertekan, konflik dan sebagainya. Oleh sebab itu, guru hams memberikan kebebasan kepada peserta didik dalam batas-batas kewajaran dan tidak membahayakan. Mereka harus diberi kesempatan dan bantuan secara memadai untuk mendapatkan kebebasan.

Kebutuhan akan rasa sukses

Peserta didik menginginkan agar setiap usaha yang dilakukannya di sekolah, terutama dalam bidang akademis berhasil dengan baik. Peserta didik akan merasa senang dan puas apabila pekerjaan yang dilakukannya berhasil, dan merasa kecewa apabila tidak berhasil. Ini

menunjukkan bahwa rasa sukses merupakan salah satu kebutuhan pokok bagi peserta didik. Untuk itu, guru harus mendorong para peserta didiknya untuk mencapai keberhasilan dan prestasi yang tinggi, serta memberikan penghargaan atas prestasi yang mereka capai, betapapun kecilnya, baik berupa ungkapan verbal maupun melalui ungkapan non-verbal. Penghargaan yang tulus dari seorang guru akan menumbuhkan perasaan sukses dalam diri siswa, serta dapat mengembangkan sikap dan motivasi yang tinggi untuk terus berjuang mencapai kesuksesan. Kalaupun terdapat peserta didik yang gagal tetap perlu diberi penghargaan atas segala kemauan, semangat dan keberaniannya dalam melakukan suatu aktivitas. Guru harus menghindari komentar-komentar yang bemada negatif atau menampakkan sikap tidak puas terhadap mereka yang gagal. Komentar-komentar negatif atau sikap tidak puas guru akan membuat peserta didik kehilangan kepercayaan diri, merasa tidak berharga dan putus asa.

Bab 5

PerkembanganFisi k Peserta

Perkembangan fisik merupakan salah satu aspek perkembangan peserta didik yang sangat penting dan mempengaruhi aspek-aspek pperkembangan lainnya. Uraian berikut akan mengetengahkan aspek- aspek dan karakteristik perkembangan fisik peserta didik.

Pengertian Perkembangan Fisik

Perkembangan fisik atau yang disebut juga pertumbuhan biologis (*biological growth*) merupakan salah satu aspek penting dari perkembangan individu. Menurut Seifert dan Hoffnung, (1994), perkembangan fisik meliputi perubahan-perubahan dalam tubuh (seperti: pertumbuhan otak, sistem saraf, organ-organ indrawi, pertambahan tinggi dan berat, hormon, dan lain-lain), dan perubahan-perubahan dalam cara-cara individu dalam menggunakan tubuhnya (seperti perkembangan keterampilan motorik dan perkembangan seksual), serta perubahan dalam kemampuan fisik (seperti penurunan fungsi jantung, penglihatan dan sebagainya).

Bagi anak-anak usia sekolah dan remaja, pertumbuhan dan perkembangan fisik yang optimal adalah sangat penting, sebab pertumbuhan/perkembangan fisik anak secara langsung atau tidak langsung akan mempengaruhi perilakunya sehari-hari. Secara langsung,

pertumbuhan fisik anak akan menentukan keterampilan anak dalam bergerak. Sedangkan secara tidak langsung, pertumbuhan/perkembangan fisik akan mempengaruhi cara anak memandang dirinya sendiri dan orang lain. Ini akan terlihat dari pola penyesuaian diri anak secara umum.

Secara garis besarnya, pertumbuhan dan perkembangan fisik peserta didik dapat dibagi atas tiga tahap, yaitu tahap setelah lahir hingga usia tiga tahun, tahap anak-anak hingga masa prapubertas (3-10 tahun), tahap pubertas (10-14 tahun), dan tahap remaja/adolesen (usia 12 tahun ke atas). Berdasarkan tahapan di atas, maka anak usia sekolah (SD-SMP) dimasukkan dalam tahap prapubertas dan pubertas awal, sedangkan anak SMP hingga SMA dimasukkan dalam tahap remaja.

Karakteristik Perkembangan Fisik Peserta Didik

Bagi sebagian besar anak, awal masuk kelas satu sekolah dasar merupakan peristiwa penting bagi anak. Dengan masuknya anak ke sekolah dasar akan membawa akibat pada perubahan besar dalam pola kehidupannya, seperti perubahan dalam sikap, nilai, dan perilaku.

Dilihat dari segi pertumbuhan dan perkembangan fisik, pada usia sekolah dasar ini merupakan periode pertumbuhan fisik yang lambat dan relatif seragam sampai mulai terjadi perubahan-perubahan pubertas, kira-kira 2 tahun menjelang anak menjadi matang secara seksual pada saat mana pertumbuhan berkembang pesat. Karena itu, masa ini sering juga disebut sebagai "periode tenang" sebelum pertumbuhan yang cepat menjelang masa remaja. Meskipun merupakan "masa tenang", tetapi hal ini tidak berarti bahwa pada masa ini tidak terjadi proses pertumbuhan fisik- yang berarti.

Keadaan Berat dan Tinggi Badan Anak Usia Sekolah

Sampai dengan usia sekitar 6 tahun terlihat bahwa badan anak bagian atas berkembang lebih lambat daripada bagian bawah. Anggota-anggota badan relatif masih pendek, kepala dan perut relatif masih besar. Selama masa akhir anak-anak, tinggi bertumbuh sekitar 5 hingga 6 % dan berat bertambah sekitar 10 % setiap tahun. Pada usia 6 tahun tinggi rata-rata anak adalah 46 inci dengan berat 22,5 kg. Kemudian pada usia 12 tahun tinggi anak mencapai 60 inci dan berat 40 hingga 42,5 kg (Mussen, Conger & Kagan, 1969).

Jadi, pada masa ini peningkatan berat badan anak lebih banyak daripada panjang badannya. Kaki dan tangan menjadi lebih panjang, dada dan panggul lebih besar. Peningkatan berat bedan anak selama masa ini terjadi terutama karena bertambahnya ukuran sistem rangka dan otot, serta ukuran beberapa organ tubuh. Pada saat yang sama, massa dan kekuatan otot-otot secara berangsur-angsur bertambah dan gemuk bayi *(baby fat)* berkurang. Pertambahan kekuatan otot ini adalah karena faktor keturunan dan latihan (olahraga). Karena perbedaan jumlah sel-sel otot, maka umumnya anak laki-laki lebih kuat daripada anak perempuan (Santrock, 1995).

Pertumbuhan fisik selama masa ini, di samping memberikan kemampuan bagi anak-anak untuk berpartisipasi dalam berbagai aktivitas baru, tetapi juga dapat menimbulkan permasalahan-permasalahan dan kesulitan-kesulitan secara fisik dan psikologis bagi mereka (Seifert & Hoffnung, 1994).

Masa Pubertas (10-14 tahun)

Pada akhir usia sekolah, anak segera memasuki masa yang disebut dengan "pubertas" (berasal dari bahasa Latin *"pubescere*", artinya mendapat rambut kemaluan), yakni masa awal terjadinya pematangan seksual. Dalam rangkaian proses perkembangan seseorang, masa puber tidak mempunyai tempat yang jelas. Sulit membedakan antara masa puber dengan masa remaja karena masa puber adalah bagian dari masa remaja dan pubertas sering dijadikan sebagai pertanda awal seseorang memasuki masa remaja. Ketika seorang anak mengalami pubertas, berarti dia anggap sudah memasuki masa remaja, yakni masa transisi dari masa kanak-kanak ke masa dewasa.

Meskipun sering tidak mempunyai tempat yang jelas dalam rangkaian proses perkembangan manusia, masa pubertas mempunyai arti khusus dalam kehidupan seseorang. Betapa tidak, pada masa pubertas inilah terjadi perubahan-perubahan besar dan dramatis dalam perkembangan seorang anak, baik dalam pertumbuhan/perkembangan fisik, kognitif, maupun dalam perkembangan psikososial anak.

Waktu datangnya masa pubertas tidak dapat diketahui secara pasti. Ada anak-anak yang memulai masa pubertasnya pada usia yang lebih awal dan ada pula yang lebih belakangan. Biasanya, anak perempuan mulai memasuki masa pubertas lebih awal 2 tahun dibandingkan dengan

anak laki-laki. Menurut sejumlah ahli perkembangan, pada anak perempuan pubertas terjadi sekitar usia 10 tahun, sedangkan pada anak laki-laki terjadi pada usia sekitar 12 tahun.

Perubahan Fisik

Pada masa pubertas ini terjadi perubahan fisik secara dramatis atau apa yang disebut dengan *"growth spurt"* (percepatan pertumbuhan), di mana terjadi perubahan dan percepatan pertumbuhan di seluruh bagian dan dimensi fisik (Zigler & Stevenson, 1993), baik pertambahan berat dan tinggi badan, perubahan dalam proporsi dan bentuk tubuh, maupun pencapaian kematangan seksual (Papalia, Old & Feldman, 2008).

Secara umum, perubahan-perubahan fisik dalam masa pubertas disebabkan oleh matangnya kelenjar pituitari *(pituitary gland),* yakni kelenjar endoktrin yang berhubungan dengan otak, tepat di bawah hipotalamus. Kelenjar ini mengeluarkan beberapa hormon, yaitu hormon pertumbuhan, hormon gonadotropik (hormon yang merangsang kegiatan di dalam gonad), dan hormon kortikotropik (hormon yang mengatur fungsi-fungsi kulit adrenal).

Hormon gonadotropik mempercepat pematangan sel-sel telur dan sel-sel sperma, sehingga mempengaruhi produksi hormon seks. Sedangkan hormon kortikotropik mempengaruhi kelenjar suprarenalis (kelenjar anak ginjal). Hormon-hormon seks, yaitu testoteron pada anak laki-laki dan estrogen pada anak perempuan, bersama-sama dengan hormon pertumbuhan dan hormon suprarenalis mempengaruhi pertumbuhan anak sedemikian rupa, yang pada gilirannya terjadilah apa yang disebut dengan percepatan pertumbuhan *(growth spurt).*

Percepatan pertumbuhan yang terjadi selama masa puber ini hanya berlangsung sekitar 2 tahun, dan segera setelah masa tersebut berakhir maka anak tersebut mencapai kematangan seksual. Karena anak perempuan mengalami percepatan pertumbuhan fisik lebih awal 2 tahun dibandingkan dengan anak laki-laki, maka anak perempuan pada usia sekitar 10 atau 11 tahun lebih tinggi dan lebih kuat dibandingkan anak laki-laki pada usia yang sama. Tinggi rata-rata anak perempuan pada saat ia memulai percepatan pertumbuhan adalah sekitar 54 atau 55 inci, sedangkan tinggi rata-rata anak laki-laki adalah sekitar 59 atau 60 inci. (Seifert & Hoffhung, 1994). Pertambahan tinggi badan pada kedua jenis

kelamin terus berjalan meski dengan kecepatan yang semakin kecil dan mencapai tinggi maksimum mereka pada usia 18 tahun.

Di samping tinggi badan, selama masa pubertas terjadi juga pertambahan berat badan, yakni sekitar 13 kg bagi anak laki-laki dan 10 kg bagi anak-anak perempuan (Malina, 1990). Pada anak laki-laki, selain pertumbuhan kerangka, pertambahan berat badannya terutama disebabkan oleh semakin bertambah banyaknya susunan urat daging dan otot-otot. Inilah yang menyebabkan anak laki-laki mempunyai bentuk tubuh khas laki-laki, terutama karena bertambah lebarnya bahu. Sedangkan pada anak perempuan, pertambahan berat badannya lebih disebabkan bertambahnya jaringan lemak, terutama pada paha, pantat, lengan atas, dan dada. Dengan pertambahan jaringan lemak pada bagian- bagian tertentu dalam tubuh tersebut menyebabkan badan anak perempuan mempunyai bentuk yang khas wanita, seperti berpinggul besar, berpayudara.

Proporsi Tubuh

Seiring dengan pertambahan tinggi dan berat badan, percepatan pertumbuhan selama masa pubertas juga terjadi pada proporsi tubuh. Bagian-bagian tubuh tertentu yang sebelumnya terlalu kecil, pada masa pubertas menjadi terlalu besar. Hal ini terlihat jelas pada pertumbuhan tangan dan kaki, yang sering terjadi tidak proporsional. Perubahan proporsi tubuh yang tidak seimbang ini menyebabkan anak merasa kaku dan canggung, serta khawatir bahwa badannya tidak akan pernah serasi dengan tangan dan kakinya.

Perubahan-perubahan dalam proporsi tubuh selama masa pubertas, juga terlihat pada perubahan ciri-ciri wajah, di mana wajah anak- anak mulai munghilang, seperti dahi yang semula sempit sekarang menjadi lebih luas, mulut melebar, dan bibir menjadi lebih penuh. Di samping itu, dalam perubahan struktur kerangka, terjadi percepatan pertumbuhan otot, sehingga mengakibatkan terjadinya pengurangan jumlah lemak dalam tubuh. Perkembangan otot dari kedua jenis kelamin terjadi dengan cepat ketika tinggi meningkat. Akan tetapi, perkembangan otot anak laki-laki lebih cepat, dan mereka memiliki lebih banyak jaringan otot, sehingga anak laki-laki lebih kuat daripada anak perempuan.

Kematangan Seksual

Kematangan seksual merupakan suatu rangkaian dari perubahan-perubahan fisik yang terjadi pada masa pubertas, yang ditandai dengan perubahan pada ciri-ciri seks primer (*primary sex characteristics*) dan ciri-ciri seks sekunder (*secondary sex characteristics).* Meskipun perkembangan ini biasanya mengikuti suatu urutan tertentu, tetapi urutan dari kematangan seksual tidak sama pada setiap anak, dan terdapat perbedaan individual dalam umur dari perubahan-perubahan tersebut.

Pembahan Ciri-Ciri Seks Primer

Ciri-ciri seks primer menunjuk pada organ tubuh yang secara langsung berhubungan dengan proses reproduksi. Ciri-ciri seks primer ini berbeda antara anak laki-laki dan anak perempuan. Bagi anak laki-laki, ciri-ciri seks primer yang sangat penting ditunjukkan dengan pertumbuhan yang cepat dari batang kemaluan *(penis)* dan kantung kemaluan *(scrotum),* yang mulai terjadi pada usia sekitar 12 tahun dan berlangsung sekitar 5 tahun untuk penis dan 7 tahun untuk skrotum (Seifert & Hoffnung, 1994). Pada skrotum, terdapat dua buah testis (buah pelir) yang bergantung di bawah penis. Testis ini sebenarnya telah ada sejak kelahiran, tetapi baru sekitar 10 % dari ukuran matang. Testis mencapai kematangan penuh pada usia 20 atau 21 tahun, yang mula-mula terlihat pada peningkatan panjang penis, yang secara berangsur-angsur bertambah besar.

Perubahan-perubahan pada ciri-ciri seks primer pada pria ini sangat dipengaruhi oleh hormon, terutama hormon perangsang yang diproduksi oleh kelenjar bawah otak *(pituitary gland).* Hormon perangsang pria ini merangsang testis, sehingga testis menghasilkan hormon testosteron dan androgen serta spermatozoa (Sarwono,

1994) . Sperma yang dihasilkan dalam testis selama masa remaja ini, memungkinkan untuk mengadakan reproduksi untuk pertama kalinya. Oleh karena itu, kadang-kadang sekitar usia 12 tahun, anak laki-laki kemungkinan untuk mengalami penyemburan air mani *(ejaculation of semen)* mereka yang pertama atau yang dikenal juga dengan istilah “mimpi basah”.

Sementara itu, pada anak perempuan, perubahan ciri-ciri seks primer ditandai dengan munculnya periode menstruasi, yang disebut dengan *menarche,* yaitu menstruasi yang pertama kali

dialami oleh seorang gadis. Terjadinya menstruasi pertama ini memberi petunjuk bahwa mekanisme reproduksi anak perempuan telah matang, sehingga memungkinkan mereka untuk mengandung dan melahirkan anak. Munculnya menstruasi pada perempuan ini sangat dipengaruhi oleh perkembangan indung telur (ovarium). Ovarium terletak dalam rongga perut wanita bagian bawah, di dekat uterus, yang berfungsi memproduksi sel-sel telur (ovum) dan hormon-hormon estrogen dan progesteron. Hormon progesteron bertugas untuk mematangkan dan mempersiapkan sel telur (ovum) sehingga siap untuk dibuahi. Sedangkan hormon estrogen adalah hormon yang mempengaruhi pertumbuhan sifat-sifat kewanitaan pada tubuh seseorang (pembesaran payudara dan pinggul, suara halus, dan lain-lain). Hormon ini juga mengatur siklus haid (Sarwono, 1993).

Oleh sebab itu, menstruasi pertama pada seorang gadis didahului oleh sejumlah perubahan lain, yang meliputi pembesaran payudara, kemunculan rambut di sekitar daerah kelamin, pembesaran pinggul dan bahu. Selanjutnya, ketika percepatan pertumbuhan mencapai puncaknya, maka ovarium, uterus, vagina, labia, dan klitoris berkembang pesat (Malina, 1990).

Perubahan Ciri-Ciri Seks Sekunder

Ciri-ciri seks sekunder adalah tanda-tanda jasmaniah yang tidak langsung berhubungan dengan proses reproduksi, tetapi merupakan tanda-tanda yang membedakan antara laki-laki dan perempuan. Tanda-tanda jasmaniah ini muncul sebagai konsekuensi dari berfungsinya hormon-hormon yang disebutkan di atas. Di antara tanda-tanda jasmaniah yang terlihat pada laki-laki adalah tumbuh kumis dan janggut, jakun, bahu dan dada melebar, suara berat, tumbuh bulu di ketiak, di dada, di kaki dan di lengan, dan di sekitar kemaluan, serta otot-otot menjadi kuat. Sedangkan pada perempuan terlihat payudara dan pinggul yang membesar, suara menjadi halus, tumbuh bulu di ketiak dan di sekitar kemaluan.

Perkembangan Motorik Anak Usia Sekolah Dasar

Pada usia sekolah, perkembangan motorik anak lebih halus, lebih sempurna, dan terkoordinasi dengan baik, seiring dengan bertambahnya

berat dan kekuatan badan anak. Anak-anak terlihat sudah mampu mengontrol dan mengoordinasikan gerakan anggota tubuhnya seperti tangan dan kaki dengan baik. Otot-otot tangan dan kakinya sudah mulai kuat, sehingga berbagai aktivitas fisik seperti menendang, melompat, melempar, menangkap dan berlari dapat dilakukan secara lebih akurat dan cepat. Di samping itu, anak juga makin mampu menjaga keseimbangan badannya. Penguasaan badan, seperti membongkok, melakukan bermacam-macam latihan senam serta aktivitas olah raga berkembang pesat.

Sejak usia 6 tahun, koordinasi antara mata dan tangan (visio-motorik) yang dibutuhkan untuk membidik, menyepak, melempar dan menangkap juga berkembang. Pada usia 7 tahun, tangan anak semakin kuat dan ia lebih menyukai pensil daripada krayon untuk melukis. Dari usia 8 hingga 10 tahun, tangan dapat digunakan secara bebas, mudah dan tepat. Koordinasi motorik halus berkembang, di mana anak sudah dapat menulis dengan baik. Ukuran huruf menjadi lebih kecil dan lebih rata. Pada usia 10 hingga 12 tahun, anak-anak mulai memperlihatkan keterampilan-keterampilan manipulatif menyerupai kemampuan- kemampuan orang dewasa. Mereka mulai memperlihatkan gerakan- gerakan yang kompleks, rumit, dan cepat, yang diperlukan untuk menghasilkan karya kerajinan yang bermutu bagus atau memainkan instrumen musik tertentu (Santrock, 1995).

Untuk memperhalus keterampilan-keterampilan motorik mereka, anak-anak terus melakukan berbagai aktivitas fisik. Aktivitas fisik ini dilakukan dalam bentuk permainan yang kadang-kadang bersifat informal, permainan yang diatur sendiri oleh anak, seperti permainan umpet- umpetan, di mana anak menggunakan keterampilan motornya. Di samping itu, anak-anak juga melibatkan diri dalam aktivitas permainan olahraga yang bersifat formal, seperti olahraga senam, berenang, atau permainan hoki.

Anak-anak usia sekolah ini mengembangkan kemampuan untuk melakukan permainan *(game*) dengan peraturan, sebab mereka sudah dapat memahami dan menaati aturan-aturan dari suatu permainan. Pada waktu yang sama, anak-anak mengalami peningkatan dalam koordinasi dan pemilihan waktu yang tepat dalam melakukan berbagai cabang olahraga, baik secara individual ataupun kelompok.

Partisipasi di berbagai cabang olahraga, dapat memberi konsekuensi positif dan negatif bagi anak-anak. Di satu sisi, partisipasi anak-anak dalam bidang olahraga dapat memberi latihan dan kesempatan untuk belajar bersaing, meningkatkan harga diri (*self-es- teem),* dan memperluas pergaulan dan persahabatan dengan teman-teman sebaya. Namun di sisi lain, olahraga juga menimbulkan dampak negatif bagi anak-anak. Mereka mengalami terlalu banyak tekanan untuk berprestasi dan menang, cedera fisik, harus bolos dari tugas akademis, berusaha mencapai harapan-harapan yang tidak realistis untuk menjadi atlit yang sukses.

Masa Pubertas

Ketika anak memasuki masa pubertas, sebenarnya ia telah memiliki kemampuan motorik dasar, baik motorik kasar maupun motorik halus sebagai modal utama dalam mengikuti berbagai aktivitas di sekolah. Pada masa pubertas kekuatan otot anak akan berlipat ganda seiring dengan semakin banyaknya jumlah sel otot baru yang terbentuk. Pada anak laki- laki, sel-sel otot baru yang dibentuk jumlahnya lebih banyak daripada anak perempuan, sehingga tidak heran kalau anak laki-laki biasanya lebih kuat dibandingkan dengan anak perempuan.

Perkembangan kekuatan otot tersebut kemudian diimbangi dengan perkembangan dalam mengoordinasi gerakan antara otot yang satu dan otot yang lain. Oleh karena itu, keterampilan motorik halus yang telah dimilikinya akan terus meningkat dan lebih spesifik. Pada masa ini aktivitas fisik sederhana yang meliputi lari jarak pendek, melompat dan melempar benda-benda sesukanya, sudah tidak menarik lagi. Sebaliknya, mereka membutuhkan jenis aktivitas yang lebih kompleks dan menantang.

Dengan semakin berkembangnya sistem saraf, sehingga penyampaian rangsangan dari simpul-simpul sarafnya berlangsung lebih cepat, maka anak semakin terampil dalam mengoordinasikan otot-otot tangan dan kakinya. Namun, pada anak laki-laki kekuatan otot-ototnya jauh lebih berkembang dibandingkan keterampilan mengoordinasikan gerakan seluruh anggota tubuhnya. Berbeda halnya dengan anak perempuan, di mana keterampilan dan keselarasan dalam gerakan tubuh, terutama jari-jari tangannya, mengalami kemajuan yang sangat pesat dibandingkan dengan kekuatan ototnya.

Dengan koordinasi gerak tangan yang kian terampil, kemampuan menulis mereka cukup baik. Ukuran dan bentuk huruf-huruf yang dibuatnya semakin mendekati tulisan orang dewasa. Berkat perkembangan motorik halus anak yang semakin baik, maka pada usia 10-12 tahun ia mulai dapat menulis sederet kata-kata dengan rapi, tidak naik turun sebagaimana pada masa-masa sebelumnya. Keterampilan menggambarnya juga semakin meningkat, sehingga bentuk hasil gambarnya pun semakin jelas. Untuk mewarnai gambarnya, anak-anak usia 10-14 tahun ini tidak lagi menggunakan *crayon,* tetapi ia lebih senang menggunakan pensil warna.

Sementara itu, perkembangan motorik kasarnya pun terus berlanjut. Pada usia 10 tahun anak sudah mampu berlari sejauh 62 meter dalam waktu 5,5 detik, berlari dengan kecepatan 4,5 m/detik, melompat sejauh 1,3 meter, melempar bola sejauh 9 meter, dan menangkap bola yang dilemparkan ke arahnya dari jarak tertentu. Pada usia 11 tahun, lompatannya sudah mencapai 1,5 meter dan pada usia 12 tahun kecepatan larinya mencapai 62 meter dalam waktu 4 detik, dua kali lebih cepat dibandingkan ketika ia masih berusia 6 tahun.

Kekuatan otot, ukuran otot, koordinasi gerakan otot serta ketepatan waktu dimulainya proses perkembangan, merupakan faktor-faktor yang menentukan seberapa tinggi tingkat perkembangan motorik anak. Anak yang memasuki masa pubertas pada usia yang tepat, biasanya akan memiliki kaki yang panjang serta otot-otot tubuh yang kuat. Semua itu akan memungkinkan anak untuk meningkatkan berbagai kemampuan dirinya hingga akhir usia 12 tahun.

Isu-Isu dalam Perkembangan Fisik: *Nature* **dan** *Nurture*

'Nature" *dan* "nurture" *merupakan isu dasar yang menjadi perdebatan sengit dalam psikologi perkembangan.* "Nature" *(alam, sifat dasar) dapat diartikan sebagai sifat khas seseorang yang dibawa sejak kecil atau yang diwarisi sebagai sifat pembawaan. Sedangkan* "nurture" *(pemeliharaan, pengasuhan) dapat diartikan sebagai faktor-faktor lingkungan yang mempengaruhi individu sejak dari masa pembuahan sampai selanjutnya* (Chaplin, 2002).

Isu "nature” dan “nurture” dalam psikologi perkembangan berkaitan dengan pertanyaan apakah perkembangan individu berasal

dari pembawaan genetik atau dari pengalaman yang diperoleh dari lingkungan? Untuk mengungkapkan kedua faktor yang mempengaruhi perkembangan ini, digunakan banyak istilah, seperti: nativisme- empirisme, endogen-eksogen, kematangan-belajar, keturunan-lingkungan, biologi-kultur, diperoleh-memperoleh, serta bakat-pengalaman.

Dalam sejarah psikologi perkembangan, isu nature dan nurture ini telah menjadi perdebatan sejak lama. Namun belakangan ini para ahli psikologi perkembangan, seperti D.O. Hebb (1949), D. Lehrman (1953) dan T.C. Schneirla (1957), mulai memandang bahwa pembahasan mengenai seberapa jauh pentingnya peranan nature (keturunan) dan nurture (lingkungan) terhadap perkembangan sebagai sesuatu yang tidak penting lagi untuk dilakukan. Pertanyaan seperti “yang mana yang lebih penting”, akan selalu sampai pada jalan buntu. Pendapat senada juga dikemukakan oleh Anne Anastasi. Anastasi (dalam Lemer, 1976), bahkan menegaskan bahwa yang penting bukan mempersoalkan “yang manakah” (keturunan atau lingkungan) yang merupakan penyebab tingkah laku, melainkan "bagaimanakah” (dengan cara apakah) nature dan nurture berinteraksi dan menghasilkan perkembangan. Menurut Anastasi pertanyaan "bagaimanakah” ini menunjukkan adanya interaksi saling mempengaruhi antara nature dan nurture, yang meliputi dasar-dasar bahwa:

1. Nature dan nurture keduanya menjadi sumber timbulnya setiap perkembangan tingkah laku.
2. Nature dan nurture tidak bisa berfungsi secara terpisah satu sama lain, tetapi harus selalu saling berinteraksi dalam memberikan kontribusinya
3. Interaksi dapat dikonseptualisasi sebagai suatu bentuk dari interelasi yang majemuk, yaitu suatu hubungan yang terjadi mempengaruhi hubungan-hubungan lain yang akan terjadi.

Setiap spesies, termasuk manusia, pasti memiliki suatu mekanisme untuk meneruskan karakteristik bawaan dari satu generasi ke generasi berikutnya. Mekanisme ini dijelaskan melalui prinsip-prinsip genetika. Setiap anak membawa suatu kode genetik yang diwarisi dari orangtuanya. Dalam satu hal penting, kode-kode genetik semua anak serupa, yakni semuanya mengandung kode genetik manusia. Untuk mengetahui lebih jauh pengaruh faktor nature dan nurture bagi

perkembangan fisik anak, berikut ini akan diuraikan tentang bagaimana mekanisme atau instruksi-instruksi genetik menentukan karakteristik fisik dan kecakapannya, dan sejauh mana faktor-faktor lingkungan dapat mempengaruhi bagaimana mekanisme atau instruksi-instruksi genetik tersebut dijalankan.

Dasar-Dasar Genetik Perkembangan Fisik

Secara teknis, kehidupan manusia berawal dari suatu sel tunggal yang beratnya hanya sekitar seperduapuluh juta ons. Potongan zat yang sangat halus ini menyimpan seluruh kode genetik kita, informasi tentang akan menjadi siapa kita nantinya. Instruksi genetik tersebut mengatur rangkaian pertumbuhan mulai dari masih berbentuk sel tunggal hingga menjadi seorang anak manusia yang terdiri dari triliunan sel, yang setiap selnya mengandung fotokopi atau replika sempurna dari kode genetik asalnya. Secara fisik, kode genetik warisan tersebut dibawa oleh agen biokimiawi yang bernama gen dan kromosom (Santrock, 1996).

Inti setiap sel manusia mengandung 46 kromosom yang terdiri dari 23 pasang. Satu anggota dari setiap pasang berasal dari masing-masing orangtua (23 dari ayah dan 23 dari ibu). Setiap kromosom mengandung ribuan partikel yang dinamakan gen, yakni satu set lengkap informasi genetik yang dimiliki anak. Gen terdiri dari bahan kimia yang memiliki struktur sangat rumit, yang dikenal dengan DNA *(deoxyribonucleic acid),* yang akan memberikan arah pada pembentukan zat kimia lainnya, yaitu protein. Salah satu dari protein ini adalah "protein struktural" yang ada dalam darah, otot, jaringan tubuh, alat tubuh, dan struktur badan lainnya. Bentuk kedua dari protein ialah "enzim" *(enzyme),* yang bertugas mengendalikan reaksi kimia fisik di dalam tubuh (pengadaan dan penyimpanan tenaga, peleburan makanan, dan waktu yang diperlukan untuk perkembangan).

Gen, di samping berfungsi sebagai *blueprint* bagi sel untuk memproduksi gen itu sendiri dan menghasilkan protein yang mempertahankan kehidupan, atau yang menentukan bagaimana tubuh akan berkembang, juga berfungsi sebagai *timetable* yang menentukan kapan karakteristik-karakteristik akan muncul. Gen-gen inilah yang menentukan lokasi dan fungsi dari setiap sel dalam tubuh. Ia mempengaruhi bentuk dan berat tubuh, tingkat aktivitas, bakat

intelektual, dan kecenderungan-kecenderungan emosional anak, yang membuat anak tersebut unik. Gen-gen ini pulalah yang memungkinkan anak mewarisi sifat-sifat manusia umumnya, seperti kapasitas untuk berbahasa, kebutuhan untuk menjalin hubungan sosial dan kesediaan *(receptivity)* untuk mempelajari kepercayaan-kepercayaan dan praktek- praktek dari suatu kebudayaan (Bugental & Goodnow, 1998).

Dengan jumlah gen yang begitu banyak, maka sangat tidak mungkin dua manusia mempunyai hereditas yang sama, karena mereka menerima kombinasi yang berbeda-beda. Ini berarti bahwa tubuh manusia merupakan hasil eksperimen yang paling unik, yang tidak dapat diulangi atau dicoba pada orang lain, kecuali mereka yang kembar dua atau tiga. Kembar identik atau yang sering disebut *monozigot* (satu telur) merupakan kejadian yang langka, karena terjadi dari pecahnya satu zigot menjadi dua zigot atau lebih dengan gen yang identik. Sedangkan bayi kembar yang kebanyakan adalah *fraternal* atau *dizigot.* Asal-usulnya adalah dari pertemuan antara sperma dan ovum yang berbeda, dan antara kembar tersebut secara genetik mirip dengan dengan mereka yang kakak beradik tidak kembar, yaitu memiliki 50 % dari gen mereka. Karena itu, secara umum manusia satu dengan manusia lainnya mempunyai variasi, yang sangat berbeda-beda di dalam genetik. Anggota keluarga bisa mirip, tetapi orang yang tidak mempunyai hubungan darah akan memperlihatkan ciri yang berbeda. Penentuan sifat bawaan mempengaruhi perkembangan selanjutnya dalam dua hal, yaitu: *Pertama,* faktor keturunan membatasi sejauh mana individu dapat berkembang. Kalau kondisi-kondisi sebelum dan sesudah lahir menguntungkan, dan kalau seorang mempunyai dorongan yang sangat kuat, ia dapat mengembangkan sifat-sifat fisik dan mental yang diwarisinya sampai batas maksimumnya, tetapi tidak dapat berkembang lebih jauh lagi.

Kedua, bahwa sifat bawaan sepenuhnya merupakan masalah kebetulan, tidak ada cara tertentu untuk mengendalikan jumlah kromosom dari pihak ibu atau ayah yang akan diturunkan pada anak.

Interaksi Hereditas dan Lingkungan dalam Perkembangan Fisik

Gen dalam menjalankan instruksi-instruksi genetiknya sangat bergantung pada dukungan lingkungan. Kebanyakan dari gen-gen tertentu terletak

dalam wadah sel yang tidak aktif, dan hanya sedikit subset dari gen-gen yang ada menuntun pembentukan protein-protein. Gen-gen tersebut dapat dianalogikan dengan data yang tersimpan dalam memori komputer, di mana data tersebut tidak dapat bekerja tanpa adanya kondisi-kondisi yang benar (Brown, 1999). Untuk dapat menggunakan data yang ada dalam komputer, komputer harus menyala dan informasi yang diakses harus melalui instruksi-instruksi yang jelas. Demikian juga halnya dengan gen-gen, harus ada energi yang memadai dan cukupnya nutrisi, serta hormon-hormon atau pembawa protein yang tersimpan dalam kelenjar endoktrin harus menggerakkan kode-kode dari gen tersebut.

Terdapat sejumlah faktor lingkungan yang mempengaruhi ekspresi genetik, di antaranya: nutrisi (bahan makanan bergizi), kesehatan, peristiwa-peristiwa stressful, temperatur, pencahayaan, dan intensitas stimulasi (Wilson & Foster, 1985). Penelitian Bogin (1988) misalnya, menunjukkan bahwa anak-anak Guatemala yang hidup di Amerika cenderung tumbuh lebih tinggi dibandingkan orangtua mereka yang hidup di Guatemala. Hal ini berkemungkinan disebabkan di Amerika tersedia mereka mengonsumsi beramacam-macam makanan dan penuh gizi. Di samping itu, lingkungan juga dapat mempengaruhi gen dengan merusak hormon-hormon yang merangsang gen untuk bereaksi. Peristiwa-peristiwa stressful misalnya, menggempur pertahanan beberapa hormon. Selama stres yang kronis, tubuh terus-menerus memompa keluar hormon-hormon, sehingga dapat menyebabkan kerusakan pada keseluruhan tubuh, menghambat pertumbuhan jaringan- jaringan tubuh, serta menekan kemampuan dari sistem kekebalan tubuh yang melindungi kita dari berbagai infeksi dan penyakit (Brown, 1999; Nevid, dkk., 2003). Stres yang berlebihan juga dapat menghambat pertumbuhan sistem saraf, dan bahkan menyebabkan kematian neuron- neuron dalam hipokampus, komponen otak yang penting bagi memori dan fungsi-fungsi kognitif lainnya.

Dengan demikian, orangtua tidak hanya memberi gen sebagai cetak niru biologis bagi perkembangan anak, melainkan juga berperan penting dalam menentukan jenis lingkungan yang akan dihadapi keturunannya. Menurut Santrock (1996), para ahli genetika perilaku menyebutkan tiga cara hereditas dan lingkungan dalam berinteraksi, yaitu:

Passive genotype-environment interaction, yakni interaksi genotipe dan lingkungan secara pasif. Interaksi ini terjadi ketika orangtua yang memiliki hubungan genetis dengan anak, memberi lingkungan pengasuhan bagi anaknya. Misalnya, orangtua yang memiliki kecenderungan genetik menjadi cerdas dan senang membaca, maka ia akan sering mengajak anak-anak mereka ke perpustakaan atau toko buku dan menyediakan buku-buku bacaan bagi anak mereka, sehingga pada akhirnya anak mereka juga akan lebih cenderung menjadi anak yang senang membaca dan menikmati kegiatan membaca.
Evocative genotype-environment interactions, yakni interaksi genotipe dan lingkungan secara evokatif. Interaksi ini terjadi karena genotipe seorang anak memperoleh tipe lingkungan fisik dan sosial tertentu. Misalnya, anak yang aktif dan mudah tersenyum akan lebih banyak memperoleh perangsangan sosial dibandingkan anak yang pasif dan pendiam. Demikian juga dengan peserta didik yang mau bekerja sama, patuh dan penuh perhatian, akan memperoleh lebih banyak respons yang menyenangkan dan pengajaran dari guru di sekolah ketimbang peserta didik yang sukar diajak bekerja sama dan sulit memusatkan perhatiannya.
Active genotype-environment interactions, yakni interaksi genotipe dan lingkungan secara pasif. Interaksi ini terjadi ketika anak-anak mencari atau menjelajahi lingkungan yang mereka pandang menarik dan menantang. Dalam hal ini, anak-anak suka mencari tempat atau situasi yang sesuai dengan kemampuannya, menyeleksi dari lingkungan sekitar mereka beberapa aspek yang pantas diberi respons, dipelajari atau diabaikan. Pemilihan aktif yang mereka lakukan terhadap lingkungan tertentu erat kaitannya dengan genotipe tertentu yang mereka miliki. Sejumlah anak, karena genotipe-nya, memiliki keterampilan sensorimotor untuk berpretasi di bidang olah raga. Anak lain, karena genotipe-nya, mungkin lebih terampil di bidang musik. Anak-anak yang cenderung atletis akan lebih aktif mencari lingkungan olah raga di mana ia dapat menunjukkan prestasi terbaiknya, sedangkan anak-anak yang berbakat musik akan cenderung lebih banyak memanfaatkan waktu dalam lingkungan musikal yang memungkinkanya dapat menampilkan keterampilan mereka dengan baik.

Sandra Carr (dalam Santrock, 1996) percaya bahwa peran penting ketika interaksi genotipe dan lingkungan tersebut mengalami perubahan, sejalan dengan perkembangan anak dari bayi hingga remaja. Pada masa bayi, lingkungan yang dialami bayi kebanyakan disediakan oleh orangtua. Lingkungan genetik yang disediakan oleh orangtua bagi anak-anak mereka, sampai batas-batas tertentu, terkait dengan karakteristik dan genotipe mereka sendiri. Betapapun bayi aktif membentuk pengalamannya dengan cara memperhatikan segala hal yang tersedia baginya, tetapi mereka tidak dapat membangun lingkungan sendiri, sebagaimana yang dapat dilakukan oleh anak-anak yang berusia lebih tua. Karena itu, interaksi genotipe pasif dan lingkungan lebih mungkin terjadi pada kehidupan bayi dan anak kecil daripada anak usia sekolah atau remaja yang dapat memperluas pengalaman mereka di luar pengaruh orangtua serta lebih leluasa menciptakan lingkungan mereka sendiri.

Implikasi Genetik dan Lingkungan terhadap Pendidikan

Dalam situasi sekolah, gen-gen mungkin dapat dilihat sebagai bagian dari dunia nyata anak-anak. Meskipun demikian, bagi seseorang yang bekerja secara dekat dengan anak-anak dan remaja, kekuatan dan kelemahan dari pengaruh genetik ini adalah penting untuk dipahami. Seorang guru misalnya, perlu memahami sifat-sifat dan perbedaan-perbedaan individual. Di samping itu, pemahaman tentang dampak faktor-faktor lingkungan terhadap perkembangan anak, akan memberi pendidik suatu pertimbangan yang optimistis tentang potensi-potensi yang penting ditumbuhkembangkan dalam diri semua peserta didik. McDevitt & Ormrod (2002) merekomendasikan beberapa hal penting yang perlu dilakukan guru dalam menyikapi pengaruh genetik dan lingkungan bagi perkembangan anak, yaitu:

1. *Memahami dan menghargai perbedaan-perbedaan individual anak.* Guru yang menghargai berbagai karakteristik fisik, tipe-tipe kepribadian dan bakat-bakat mereka, dapat membuat peserta didik menjadi senang. Anak-anak yang tinggi dan pendek, gemuk dan kurus, yang serasi dan kikuk, yang sedih dan ceria, yang kalem dan pemarah, semuanya harus mendapat tempat yang benar dalam hati guru.

2. *Menyadari bahwa sebenarnya faktor lingkungan mempengaruhi setiap aspek perkembangan.* Gen-gen mempunyai pengaruh yang kuat terhadap pertumbuhan fisologis dan pengaruh yang sedang terhadap karakteristik psikologis yang kompleks. Meskipun demikian, perkembangan dan belajar harus dipandang sebagai suatu hasil pertumbuhan biasa dari aspek biologis yang sangat berpengaruh terhadap anak. Faktor-faktor lingkungan dapat mempengaruhi perkembangan anak melalui banyak cara, seperti melalui layanan pengajaran dan bimbingan. Anak-anak yang secara genetik memiliki kecenderungan untuk menjadi seorang yang mudah marah atau agresif, dapat dilatih dan dibimbing menjadi seorang yang lebih adaptif dan memperlihatkan tingkah laku prososial.
3. *Mendorong siswa menentukan pilihan-pilihan sendiri untuk meningkatkan pertumbuhan.* Misalnya, untuk tumbuh menjadi lebih dewasa, anak-anak dan remaja harus aktif mencari lingkungan- lingkungan dan pengalaman-pengalaman yang sesuai dengan kemampuan naturalnya, dan guru mengambil posisi kunci untuk menolong mereka menemukan aktivitas dan sumber-sumber yang memungkinkan mereka menggunakan dan mengembangkan bakat- bakat mereka.

Perkembangan Otak

Perkembangan otak merupakan salah satu aspek perkembangan fisik peserta didik yang sangat penting dipelajari dan dipahami oleh orangtua, guru atau calon guru. Hal ini karena otak menjadi penentu utama keberhasilan proses pendidikan. Dengan kata lain, susunan dan cara kerja otak sangat mempengaruhi kecerdasan seseorang.

Otak adalah sebuah sistem biologis manusia yang sengaja diciptakan Allah Swt. untuk mengindra dunia dan sekaligus memberikan berbagai tanggapan terhadapnya. Otak ada untuk mengoptimalkan perilaku, sehingga tubuh mampu menghadapi tantangan dan kesempatan yang datang setiap saat. Pada saat yang sama, otak juga membangkitkan kewaspadaan. Aktivitas sel saraf yang terorganisasi akan dirasakan sebagai aktivitas mental yang teratur. Jadi, otak lebih dari sekadar suatu gumpalan keriput dalam tengkorak manusia, tetapi sesungguhnya otak

menjalar ke seluruh tubuh. Otak memanjang hingga ke ujung akhir sumsum tulang belakang. Dari sumsum tulang belakang ini keluarlah rangkaian serabut saraf yang menjangkau hingga bagian tubuh kita yang paling terpencil sekalipun. Berdetaknya jantung, gerakan meremas pada usus, produksi sel darah biru, hingga berdirinya rambut di kulit bila kita takut, semuanya diatur oleh sistem saraf. Tak satu pun organ atau sel dalam tubuh kita yang lepas dari jangkauan otak (McCrone, 2003).

Karena otak merupakan sentral dari semua aktivitas manusia, baik aktivitas organ yang ada di dalam maupun aktivitas pancaindra yang ada di luar, maka perkembangan otak jelas mempunyai pengaruh yang sangat besar terhadap semua aspek perkembangan lain. Dalam hal ini McDevitt dan Ormrod (2002) menulis, "*The human brain is a complex organ that regulates basic physiological functions (e.g., respiration and heart rate), sensations of pleasure and pain, motor skill and coordination, emotional responsses, and intellectual pursuits."* Elizabeth B. Hurlock (1981) juga menyatakan: *"Growth and development of the brain and nervous system affect all aspects of the child's development."*

Jadi, meskipun otak hanyalah suatu organ dengan berat sekitar 1.2 kg atau 2 % dari berat seluruh tubuh, tetapi ia mempunyai peranan sangat penting dalam mengendalikan seluruh fungsi tubuh lainnya, seperti mengingat, konsentrasi, mengantuk, berpikir, emosi, tingkah laku, dan sebagainya. Otak adalah organ yang paling kompleks yang pernah dikenal di alam semesta ini. Otak adalah satu-satunya bagian tubuh yang paling berkembang dan secara otomatis dalam mempelajari dirinya sendiri. Otak adalah organ yang apabila dirawat dan dipelihara secara baik dan teratur dapat bertahan lebih dari seratus tahun. Tidak seperti organ-organ tubuh lain, yang kian tua kian rusak, otak justru makin tua makin menunjukkan fungsi yang kian luas dan lebar. Kian tua usia seseorang, karena pengalaman hidup bertambah banyak, interkoneksi antarsel saraf (*neuron*) kian padat dalam otak. Otak memang dapat dibentuk dan terus-menerus berubah, dalam jangka milidetik demi milidetik, menurut pengalaman hidup masing-masing. Kelebihan otak terletak pada sifat plastisnya, kapasitas otak untuk berubah dan berkembang (Taufiq Pasiak, 2003).

Sama halnya dengan aspek-aspek perkembangan lainnya, perkembangan otak juga dipengaruhi oleh interaksi hereditas dan

constructive process by which genes interact with their environment to yield complex organic structures such as the human brain and the cognitive processes it supports."

Perkembangan otak mulai terjadi sejak masa prenatal, yakni kira- kira 25 hari setelah konsepsi. Pada masa awal perkembangan ini otak terlihat baru seperti sebuah tabung yang tidak rata dan sangat halus (Rayport, 1992; Johnson, 1998). Tabung-tabung halus ini berisi sel-sel dan kemudian membentuk kantong-kantong atau ruang-ruang. Ruang-ruang terbagi menjadi tiga mang yang menjadi *forebrain* (otak depan), *mid- brain* (otak tengah), dan *hindbrain* (otak belakang).

Seiring dengan pertumbuhan janin, otak depan akan berkembang secara perlahan-lahan, sehingga menjadi bagian atau mang yang terbesar dari ruang-ruang lainnya. Dengan semakin meningkatnya kemampuan janin memproses informasi-informasi, maka otak depan akan semakin besar. Pada waktu yang bersamaan, otak tengah mengurangi besarnya, dan otak belakang besarnya relatif tetap sama seperti semula (Davidoff, 1988).

Sekitar usia 5 hingga 20 minggu dari perkembangan janin dalam kandungan, bagian dalam dari ruang-ruang otak ini mulai memproduksi sel-sel neuron. Sel-sel neuron ini bertanggung jawab menstransmisikan informasi dan membuat manusia mampu berpikir secara cerdas. Karena dibawa oleh berbagai zat kimia, neuron-neuron ini pindah ke mang khusus. Di mang khusus ini, neuron-neuron dipertahankan dan disokong oleh sel glial sehingga ia menjadi kukuh dan kuat. Sel glial adalah sel khusus yang mengelilingi sel neuron yang merupakan unit dasar otak yang dapat ditingkatkan melalui berbagai stimulus yang menambah aktivitas antara sel neuron dan memungkinkan akselerasi proses berpikir. Segera setelah ia sampai di ruang khusus ini, neuron-neuron ini membentuk serabut saraf, yang dikenal dengan dendrit dan akson guna menjalin hubungan satu sama lain (Diamond & Hopson, 1998; Taufiq Pasiak, 2003).

Jumlah sel-sel neuron ini akan semakin bertambah banyak seiring dengan terbentuknya hubungan-hubungan baru akibat dari masuknya informasi ke dalam otak. Ketika sebuah informasi masuk, maka segera terjadi kontak dan hubungan antarsel saraf. Informasi kemudian berkesinambungan terus. Jika jalinan itu didukung (dalam bentuk selubung) oleh komponen yang bemama *myelin,* maka jalinan itu akan

kuat dan bertahan lama. *Myelin* berhubungan dengan daya ingat seseorang. Semakin sering seseorang mengulang informasi yang masuk, maka semakin tegas *myelination.* Menurut Santrock (1996), *myelination is a process in which nerve cells are insuled with a layer of fat cells, which increases the speed at which information travels faster.*

Jadi yang dimaksud dengan *myelination* adalah suatu proses di mana sel-sel urat saraf ditutup dan dibungkus dengan suatu lapisan sel- sel lemak. Proses pembungkusan sel-sel urat saraf ini berdampak pada peningkatan kecepatan informasi yang bergerak melalui sistem urat saraf. Proses *myelination* ini berlangsung pada tahun-tahun pertama. Dalam proses *myelination* yang terjadi pada masa prenatal ini, neuron-neuron berperan penting dalam mengembangkan kecakapan-kecakapan dasar bagi kelangsungan hidup pada periode prenatal, mengembangkan keterampilan-keterampilan motorik, serta proses berpikir. Meskipun proses *myelination* ini lebih terlihat pada masa prenatal, tetapi perkembangannya terus berlanjut pada masa anak-anak, remaja, dan dewasa awal (Bruer, 1999).

Dengan demikian, selama masa prenatal otak mengalami perkembangan yang sangat cepat, terutama dalam hal jumlah dan ukuran sel saraf. Perkembangan otak dalam masa prenatal ini sangat menentukan perkembangan anak selanjutnya setelah ia lahir. Hal ini karena pada masa prenatal ini, janin sudah dilengkapi dengan semua sel saraf (*neuron*) yang akan dimiliki disepanjang kehidupannya. Dengan kelengkapan sel-sel saraf ini, maka bayi yang baru lahir sudah siap menjalankan tugas-tugas untuk kelangsung hidup, seperti bernapas, menyusu, menelan, menangis, dan membentuk hubungan-hubungan sederhana. Meskipun demikian, pada saat lahir dan pada masa awal bayi, keterkaitan antarsel saraf ini masih lemah (McDevit & Ormrod, 2002; Santrock, 2006).

Menurut sejumlah ahli saraf, sel otak tidak akan diproduksi lagi setelah anak dilahirkan, dalam artian, otak tidak bertambah besar dengan penambahan lebih banyak neuron. Tetapi, perkembangan otak setelah lahir lebih terarah pada penambahan jumlah jaringan antameuron. Akson menumbuhkan cabang-cabang baru yang berhubungan dengan dendrit. Jika jumlah jaringan antameuron meningkat, anak akan semakin mampu berpikir tentang hal-hal yang lebih kompleks (Treays, 2004).

Ketika dilahirkan, otak bayi memiliki 10 miliar neuron. Nuron-neuron ini kemudian membentuk ribuan sambungan antameuron yang disebut dendrit, yang mirip sarang laba-laba, dan akson yang berbentuk memanjang. Dendrit ini mengalami perkembangan yang dramatis sejak saat lahir hingga bayi berusia 2 tahun. Perkembangan dendrit ini menyebabkan keterkaitan antarneuron juga semakin meningkat. Semakin banyak informasi yang masuk, dendrit yang terbentuk semakin banyk. Pada dua bulan pertama sejak kelahiran bayi, dendrit sudah mencapai 50 sampai 1000 triliun. Perkembangan dendrit sejak kelahiran ini lebih dipengaruhi oleh stimulasi lingkungan dan gerakan-gerakan dari anak itu sendiri. Selanjutnya, sel-sel glial yang tumbuh di sekitar akson, membentuk myelin yang memungkinkan neuron menstransmisikan pesan-pesan lebih cepat (McDevit & Ormrod, 2002).

Pertambahan *myelination* menjadi salah satu penyebab pertambahan ukuran otak anak. Beberapa penganut developmentalisme percaya bahwa *myelination* ini mempunyai arti penting bagi pematangan kemampuan anak-anak. Misalnya, *myelination* di daerah otak yang berkaitan dengan koordinasi tangan-mata belum lengkap hingga usia sekitar 4 tahun. Hingga akhir usia sekolah dasar, *myelination* dalam area otak yang penting dalam memfokuskan perhatian belum berkembang sempurna. Ini membawa implikasi pendidikan bahwa anak-anak pada usia balita akan sulit memfokuskan perhatian dan mempertahankan perhatian dalam jangka waktu yang lama. Namun, ketika mereka memasuki usia sekolah dasar, rentang dan fokus perhatiannya akan semakin lama dan kuat. Bahkan di sekolah dasar dan tingkat selanjutnya, banyak pendidik percaya bahwa jam istirahat akan membantu menjaga energi dan motivasi anak untuk belajar (Santrok, 2008).

Meskipun otak terus berkembang pada masa anak-anak, perkembangannya tidak sepesat pada masa bayi. Ketika anak-anak mencapai usia 3 tahun, ukuran otaknya adalah tiga perempat otak orang dewasa. Pada usia 5 atau 6 hingga 7 tahun, ukuran otak anak telah mencapai dua pertiga otak orang dewasa, tetapi memiliki 5-7 kali lebih banyak sambungan antameuron daripada otak anak usia 18 bulan atau orang dewasa. Sampai usia 8 tahun, ukuran otak anak sudah dapat dikatakan sempurna, tetapi cara kerjanya secara terperinci di dalam otak masih memerlukan waktu untuk berkembang penuh.

Pada usia sekolah dan remaja, perkembangan otak banvak terjadi pada wilayah korteks, suatu wilayah otak di mana anak dapat mengontrol tingkah lakunya sendiri. Selama masa usia sekolah, korteks mengalami perkembangan puncak dan terus diperbaiki dalam masa remaja, *myeli- nation* dalam ruang frontal dari korteks terus mengalami penyempurnaan hingga masa remaja (Kolb & Fantien, 1998).

Di samping itu, pada masa remaja ini juga terjadi reorganisasi lingkaran saraf *prontal lobe* (belahan otak bagian depan sampai pada belahan atau celah sentral). *Prontal lobe* ini berfungsi dalam aktivitas kognitif tingkat tinggi, seperti kemampuan merumuskan perencanaan strategis atau kemampuan mengambil keputusan (Carol & David R., 1995)

Perkembangan *prontal lobe* tersebut sangat berpengaruh terhadap kemampuan kognitif remaja, sehingga mereka mengembangkan kemampuan penalaran yang memberinya suatu tingkat pertimbangan moral dan kesadaran sosial yang baru. Di samping itu, sebagai anak muda yang telah memiliki kemampuan memahami pemikirannya sendiri dan pemikiran orang lain, remaja mulai membayangkan apa yang dipikirkan oleh orang tentang dirinya. Ketika kemampuan kognitif mereka mencapai kematangan, kebanyakan anak remaja mulai memikirkan apa yang diharapkan dan melakukan kritik terhadap masyarakat mereka, orangtua mereka, dan bahkan terhadap kekurangan diri mereka sendiri (Myers, 1996).

Kemudian, dengan kekuatan baru dalam penalaran yang dimilikinya, menjadikan remaja mampu membuat pertimbangan dan melakukan perdebatan sekitar topik-topik abstrak tentang manusia, kebaikaih dan kejahatan, kebenaran dan keadilan. Kalau pada masa awal anak-anak - ketika mereka baru memiliki kemampuan berpikir simbolik - Tuhan dibayangkan sebagai person yang berada di awan, maka pada masa remaja mereka mungkin berusaha mencari sebuah konsep yang lebih mendalam tentang Tuhan dan eksistensi (Myers, 1996).

Implikasi Perkembangan Otak terhadap Pendidikan

Otak anak memang mempunyai kemampuan besar untuk menyusun ribuan sambungan antameuron. Namun, kemampuan itu berhenti pada

usia 10-11 tahun jika tidak dikembangkan dan digunakan. Oleh sebab itu, untuk terus meningkatkan kemampuan-kemampuan kognitif anak, proses pematangan otak harus diiringi dengan peluang-peluang untuk mengalami suatu dunia yang makin luas. Dalam hal ini, pendidikan harus memberikan lebih banyak kesempatan kepada peserta didik untuk menguasai keterampilan-keterampilan yang memungkinkan otaknya berkembang.

Seiring dengan bertambahnya usia anak, proses pembelajaran seharusnya lebih mendorong anak untuk mencari dan meneliti apa yang dikehendakinya, baik di museum, rumah dan sekolah, di buku-buku, majalah dan gambar, serta di alam sekitarnya, sehingga ia memperoleh apa yang dikehendakinya. Pembelajaran seperti ini akan mendorong anak untuk berpikir, mengamati, merenungkan dan menemukan secara kreatif.

Sebaliknya, proses pembelajaran harus jauh dari upaya menjejalkan pengetahuan ke dalam otak anak. Penjejalan pengetahuan secara berlebihan justru akan mengganggu pemahaman dan melelahkan otak anak. Menjejali otak anak dengan sejumlah besar informasi dan pengetahuan malah akan mematikan kecerdasan. "Otak adalah mata air yang seharusnya dialirkan secara berangsur-angsur, bukan wadah yang harus langsung diisi penuh", demikian kata Gabriel Camyer. Bahkan Mahmud Mahdi Al-Istanbuli (2006) mengatakan: "otak yang bagus bukanlah otak yang penuh sesak, tetapi otak yang sehat". Oleh karena itu, pendidikan seharusnya merupakan upaya mengembangkan segala potensi anak, melatih pengamatan dan pengambilan keputusan, merangsang pemikiran dan imajinasi, memperdalam pemahaman dan memperkuat konsentrasi.

Bab 6

Perkembangan Kognitif Peserta Didik

Kognitif merupakan salah satu aspek penting dari perkembangan peserta didik yang berkaitan. langsung dengan proses pembelajaran dan sangat menentukan keberhasilan mereka di sekolah. Guru sebagai tenaga kependidikan yang bertanggung jawab melaksanakan interaksi edukatif di dalam kelas, perlu memiliki pemahaman yang mendalam tentang perkembangan kognitif peserta didiknya. Dengan bekal pemahaman tersebut, guru akan dapat memberikan layanan pendidikan atau melaksanakan proses pembelajaran yang sesuai deng*an kemampuan kognitif peserta didik yang dihadapinya.

Pengertian Perkembangan Kognitif

Sama halnya dengan sejumlah aspek perkembangan lainnya, kemampuan kognitif anak juga mengalami perkembangan tahap demi tahap menuju kesempurnaannya. Secara sederhana, kemampuan kognitif dapat dipahami sebagai kemampuan anak untuk berpikir lebih kompleks serta kemampuan melakukan penalaran dan pemecahan masalah. Dengan berkembangnya kemampuan kognitif ini akan memudahkan anak menguasai pengetahuan umum yang lebih luas, sehingga anak mampu menjalankan fungsinya dengan wajar dalam interaksinya dengan masyarakat dan lingkungan sehari-hari.

Dengan demikian dapat dipahami bahwa perkembangan kognitif adalah salah satu aspek perkembangan peserta didik yang berkaitan dengan pengertian (pengetahuan), yaitu semua proses psikologis yang berkaitan dengan bagaimana individu mempelajari dan memikirkan lingkungannya. Untuk memberikan pemahaman yang lebih utuh tentang perkembangan kognitif ini, berikut akan dikutip pendapat beberapa ahli.

Menurut Mayers (1996), *"cognition refers to all the mental activities associated with thinking, knowing, and remembering."* Pengertian yang hampir senada juga diberikan oleh Margaret W. Matlin (1994), yaitu: "*cognition, or mental activity, involves the acquisition, storage, retrieval, and use of knowledge."* Dalam *Dictionary of Psychology* karya Drever, dijelaskan bahwa "kognisi adalah istilah umum yang mencakup segenap mode pemahaman, yakni persepsi, imajinasi, penangkapan makna, penilaian dan penalaran" (Kuper & Kuper, 2000). Kemudian dalam *Dictionary of Psychology* karya Chaplin (2002), dijelaskan bahwa "kognisi adalah konsep umum yang mencakup semua bentuk pengenalan, termasuk di dalamnya mengamati, melihat, memperhatikan, memberikan, menyangka, membayangkan, memperkirakan, menduga, dan menilai. Secara tradisional, kognisi ini dipertentangkan dengan *konasi* (kemauan) dan dengan *afeksi* (perasaan).

Sejumlah ahli psikologi juga menggunakan istilah *thinking* atau pikiran ini untuk menunjuk pengertian yang sama dengan *cognition* (kognisi), yang mencakup berbagai aktivitas mental, seperti: penalaran, pemecahan masalah, pembentukan konsep-konsep, dan sebagainya. Dalam hal ini, Myers (1996) menjelaskan bahwa, *"thinking, or cognition, is the mental activity associated with processing, understanding, and communicating information ... these mental activities, including the logical and sometimes illogical ways in which we create concepts, solve problems, make decisions, and form judgments."* Atkinson, dkk., (1991) mengartikan berpikir sebagai "kemampuan membayangkan dan menggambarkan benda atau peristiwa dalam ingatan dan bertindak berdasarkan penggambaran ini. Pemecahan masalah yang berdasarkan pikiran dibedakan dengan pemecahan masalah melalui manipulasi yang nyata."

Dari beberapa pengertian di atas dapat dipahami bahwa kognitif atau pemikiran adalah istilah yang digunakan oleh ahli psikologi untuk menjelaskan semua aktivitas mental yang berhubungan dengan persepsi,

pikiran, ingatan, dan pengolahan informasi yang memungkinkan seseorang memperoleh pengetahuan, memecahkan masalah, dan merencanakan masa depan, atau semua proses psikologis yang berkaitan dengan bagaimana individu mempelajari, memperhatikan, mengamati, membayangkan, memperkirakan, menilai, dan memikirkan lingkungannya.

Perkembangan Kognitif Menurut Piaget

Jean Piaget merupakan salah seorang tokoh psikologi kelahiran Swiss yang berjasa menemukan model yang mendeskripsikan bagaimana manusia bertindak untuk memaknai dunianya dengan mengumpulkan dan mengorganisasi informasi. Ide-ide Piaget tentang perkembangan pikiran banyak mempengaruhi teori-teori perkembangan kontemporer.

Ide-Ide Dasar Teori Piaget

Melalui serangkaian wawancara dan pengamatan yang saksama terhadap anaknya dalam situasi pemecahan masalah, Piaget memukan beberapa konsep dan prinsip tentang sifat-sifat perkembangan kognitif anak, di antaranya:

1. *Anak adalah pembelajar yang aktif.* Piaget meyakini bahwa anak tidak hanya mengobservasi dan mengingat apa-apa yang mereka lihat dan dengar secara pasif. Sebaliknya, mereka secara natural memiliki rasa ingin tahu tentang dunia mereka dan secara aktif berusaha mencari-informasi untuk membantu pemahaman dan kesadarannya tentang realitas dunia yang mereka hadapi itu. Ia secara terus-menerus mengadakan eksperimen dengan objek-objek yang mereka temui, memanipulasi sesuatu dan mengobservasi efek- efek dari tindakan-tindakannya.

   Dalam memahami dunia mereka secara aktif, anak-anak menggunakan apa yang disebut oleh Piaget dengan "*schema”* (skema), yaitu konsep atau kerangka yang ada dalam pikiran anak yang digunakan untuk mengorganisasikan dan menginterpretasikan informasi.
2. *Anak mengorganisasi apa yang mereka pelajari dari pengalamannya.* Anak-anak tidak hanya mengumpulkan apa-apa yang mereka pelajari dari fakta-fakta yang terpisah menjadi suatu kesatuan.

Sebaliknya, anak secara gradual membangun suatu pandangan menyeluruh tentang bagaimana dunia bergerak. Misalnya, dengan mengamati bahwa makanan, mainan atau objek-objek lain yang selalu jatuh ketika mereka lepaskan, anak mulai membangun pemahaman awal tentang gravitasi. Demikian juga, ketika mereka berintegrasi dengan binatang-binatang kesayangannya, mengunjungi kebun binatang, melihat gambar-gambar binatang di buku-buku, dan sebagainya, mereka mulai mengembangkan suatu pemahaman yang kompleks tentang binatang-binatang.

3. *Anak menyesuaikan diri dengan lingkungan melalui proses asimilasi dan akomodasi.* Dalam menggunakan dan mengadaptasi skema mereka, ada dua proses yang bertanggung jawab, yaitu *assimilation* dan *accomodation.* Asimilasi terjadi ketika seorang anak memasukkan pengetahuan baru ke dalam pengetahuan yang sudah ada, yakni anak mengasimilasikan lingkungan ke dalam suatu skema. Akomodasi terjadi ketika anak menyesuaikan diri pada informasi baru, yakni anak menyesuaikan skema mereka dengan lingkungannya.
4. *Proses ekuilibrasi menunjukkan adanya peningkatan ke arah bentuk-bentuk pemikiran yang lebih komplek.* Menurut Piaget, melalui kedua proses penyesuaian—asimilasi dan akomodasi—sistem kognisi seseorang berkembang dari satu tahap ke tahap selanjutnya, sehingga kadang-kadang mencapai keadaan *equilibrium,* yakni keadaan seimbang antara struktur kognisinya dan pengalamannya di lingkungan. Seseorang akan selalu berupaya agar keadaan seimbang tersebut selalu tercapai dengan menggunakan kedua proses penyesuaian di atas. Namun keadaan seimbang ini tidak dapat bertahan hingga batas waktu yang tidak ditentukan. Sebagai anak yang sedang tumbuh, kadang-kadang mereka berhadapan dengan situasi yang tidak dapat menjelaskan secara memuaskan tentang dunia dalam terminologi yang dipahaminya saat ini. Kondisi demikian menimbulkan konflik kognitif atau *disequilibrium,* yakni semacam ketidaknyamanan mental yang mendorongnya untuk mencoba membuat pemahaman tentang apa yang mereka saksikan. Dengan melakukan penggantian, mengorganisasi kembali atau mengintegrasikan secara baik skema- skema mereka (dalam kata-kata lain, melalui akomodasi), anak-anak

akhirnya mampu memecahkan konflik, mampu memahami kejadian-kejadian yang sebelumnya membingungkan, serta kembali mendapatkan keseimbangan pemikiran. Pergerakan dari *equilibrium* ke *disequilibrium* dan kemudian kembali lagi menjadi *equilibrium* atau proses yang meningkatkan perkembangan pemikiran dan pengetahuan anak dari suatu tahap ke tahap yang lebih kompleks inilah yang disebut Piaget dengan istilah *equilibration* (ekuilibrasi).

Dalam menekuni perkembangan berpikir anak-anak, Piaget menemukan bahwa pikiran anak kecil berbeda secara kualitatif dibandingkan dengan anak yang lebih besar. Dengan kata lain, Piaget menolak definisi tentang inteligensi yang didasarkan pada jumlah jawaban yang betul dari suatu tes inteligensi. Masalah inteligensi yang sesungguhnya adalah menemukan perbedaan berpikir pada anak-anak pada berbagai usia. Piaget juga beranggapan bahwa mempelajari inteligensi dengan tes yang terstandarisasi adalah terlalu kaku, dalam arti kita terlalu banyak kehilangan informasi jika anak tidak mengerti pertanyaan-pertanyaan yang diajukan. Untuk itu, Piaget lebih cenderung menggunakan metode wawancara klinis yang sangat fleksibel, dalam arti anak diberi kesempatan untuk menjawab pertanyaan dengan bebas, serta pewawancara diberi kesempatan untuk menyusun pertanyaan- pertanyaan dengan bebas pula. Tujuan utama dari metode ini adalah untuk mengikuti jalan pikiran si anak itu sendiri, sehingga dapat dimengerti mengapa timbul respons demikian pada anak tersebut.

Temuan Piaget yang lain tentang perkembangan pikiran anak-anak berkaitan dengan logika. Ketika mempelajari perkembangan pikiran anak-anak, Piaget banyak membaca tentang logika. Ia berpendapat bahwa logika mungkin sangat relevan pada pikiran anak-anak. Misalnya, ia menemukan bahwa anak-anak usia kurang dari 11 tahun belum dapat menggunakan kaidah-kaidah logika dalam pikirannya. Piaget juga menemukan bahwa pikiran itu merupakan struktur yang mengintegrasikan (dari unit-unit yang tidak dapat diisolasi), yang perangkat dasarnya dapat dideskripsikan dengan logika. Misalnya, Piaget menemukan bahwa struktur mental remaja ditandai oleh operasi logika tentang diduksi. Piaget bermaksud menemukan sejauh mana hubungan pikiran dan logika. Konsep ini jelas sangat berbeda dengan konsep- konsep tentang inteligensi yang

Tahap Perkembangan Kognitif Piaget

Piaget juga meyakini bahwa pemikiran seorang anak berkembang melalui serangkaian tahap pemikiran dari masa bayi hingga masa dewasa. Dalam hal ini Piaget membagi tahap perkembangan kognitifmanusia menjadi 4 tahap, yaitu: tahap sensori-motorik (sejak lahirsampai usia 2 tahun), tahap pra-operasional (usia 2 sampai 7 tahun),tahap konkret - operasional (usia 7 sampai 11 tahun), dan tahapoperasional formal (usia 11 tahun ke atas). Untuk lebih jelasnyaempat tahap perkembangan kognitif menurut Piaget ini dapat dilihatdalam tabel berikut:

Tahap Sensorimotor

0-2 tahun

pergerak dari tindakan refleks instinktif pada saat lahir sampai permulaan pemikiran simbolis. Bayi membangun suatu pemaha tentang dunia melalui pengoordinasian pengalaman-pengalamansensor dengan tindakan fisik

Tahap Pra-operasional

Usia 2 - 7 tahun

Anak mulai merepresentasikan dunia dengan kata-kata dan gambar-gambar. Kata-kata dan gambar-gambar ini menunjukkan adanya peningkatan pemikiran simbolis dan melampaui hubungan informasi indrawi dan tindakan

Tahap Pra-operasional

Usia 7 - 1 1 tahun

Pada saat ini akan dapat berpikir secara logis mengenai peristiwa-peristiwa yang konkret dan mengklasifikasikan benda- benda ke dalam bentuk-bentuk yang berbeda.

Tahap Pra-operasional

Usia 11 tahun - Dewasa

Remaja berpikir dengan cara yang lebih abstrak, logis, dan lebihidealistik.

Menurut Piaget, perkembangan dari masing-masing tahap tersebut merupakan hasil perbaikan dari perkembangan tahap sebelumnya. Hal ini berarti bahwa menurut teori tahapan Piaget, setiap individu akan melewati serangkaian perubahan kualitatif yang bersifat invarian, selalu tetap, tidak melompat atau mundur. Perubahan-perubahan kualitatif ini terjadi karena tekanan biologis untuk menyesuaikan diri dengan lingkungan serta adanya pengorganisasian struktur berpikir. Dari sudut biologis, Piaget melihat adanya sistem yang mengatur dari dalam, sehingga organisme mempunyai sistem pencernaan, peredaran darah, sistem pemapasan, dan lain-lain. Hal yang sama juga terjadi pada sistem kognisi, di mana adanya sistem yang mengatur dari dalam yang kemudian dipengamhi oleh faktor-faktor lingkungan.

Untuk menunjukkan stmktur kognitif yang mendasari pola-pola tingkah laku yang terorganisasi, Piaget menggunakan istilah *skema* dan *adaptasi.* Dengan kedua komponen ini berarti bahwa kognisi mempakan sistem yang selalu diorganisasi dan diadaptasi, sehingga memungkinkan individu beradaptasi dengan lingkungannya.

Skema (stmktur kognitif) adalah proses atau cara mengorganisasi dan meresponss berbagai pengalaman. Dengan kata lain, skema adalah suatu pola sistematis dari tindakan, perilaku, pikiran, dan strategi pemecahan masalah yang memberikan suatu kerangka pemikiran dalam menghadapi berbagai tantangan dan jenis situasi. Dalam diri bayi terlihat beberapa pola tingkah laku reflek yang terorganisasi sehubungan dengan "pengetahuan" mengenai lingkungan. Misalnya gerakan refleks menghisap pada bayi, ada gerakan otot pada pipi dan bibir yang menimbulkan gerakan menghisap. Gerakan ini menunjukkan ada pola- pola tertentu. Gerakan ini tidak terpengaruh oleh apa yang masuk ke mulut, apakah ibu jari, puting susu, ataukah dot. Pola gerakan yang diperoleh sejak lahir inilah yang disebut dengan *skema.*

Adaptasi (struktur fungsional) adalah sebuah istilah yang digunakan Piaget untuk menunjukkan pentingnya pola hubungan individu dengan lingkungannya dalam proses perkembangan kognitif. Piaget yakin bahwa bayi manusia ketika dilahirkan telah dilengkapi dengan kebutuhan-kebutuhan dan juga kemampuan untuk menyesuaikan diri dengan lingkungannya. Adaptasi ini muncul dengan sendirinya ketika bayi tersebut mengadakan interaksi dengan

sehingga kemampuan mentalnya akan berkembang dengan sendirinya. Menurut Piaget, adaptasi ini terdiri dari dua proses yang saling melengkapi, yaitu: *asimilasi* dan *akomodasi.*

Asimilasi. Dari sudut biologi, asimilasi adalah integrasi antara elemen-elemen eksternal (dari luar) terhadap struktur yang sudah lengkap pada organisme. Asimilasi kognitif mencakup perubahan objek eksternal menjadi stuktur pengetahuan internal (Lemer & Hultsch, 1983). Proses asimilasi ini didasarkan atas kenyataan bahwa setiap saat manusia selalu mengasimilasikan informasi-informasi yang sampai kepadanya, di mana kemudian informasi-informasi tersebut dikelompokkan ke dalam istilah-istilah yang sebelumnya sudah mereka ketahui. Misalnya, seorang bayi yang menghisap payudara atau botol susu, akan melakukan tindakan yang sama (menghisap) terhadap semua objek baru yang mereka temukan, seperti bola karet atau jempolnya. Perilaku bayi menghisap semua objek ini memperlihatkan proses asimilasi. Gerakan menghisap ibu jari sama artinya dengan gerakan menghisap puting susu ibunya, sebab bayi menginterpretasikan ibu jari dengan struktur kognitif yang sudah ada, yaitu puting susu ibunya.

Akomodasi, adalah menciptakan langkah baru atau memperbarui, atau menggabung-gabungkan istilah lama untuk menghadapi tantangan baru. Akomodasi kognitif berarti mengubah struktur kognitif yang telah dimiliki sebelumnya untuk disesuaikan dengan objek stimulus eksternal. Jadi, kalau pada asimilasi terjadi perubahan pada objeknya, maka pada akomodasi perubahan terjadi pada subjeknya, sehingga ia dapat menyesuaikan diri dengan objek yang ada di luar dirinya. Struktur kognitif yang sudah ada dalam diri seseorang mengalami perubahan supaya sesuai dengan rangsangan-rangsangan dari objeknya. Misalnya, bayi melakukan tindakan yang sama terhadap ibu jarinya, yaitu menghisap. Ini berarti bahwa bayi telah mengubah puting susu ibu menjadi ibu jari. Tindakan demikian disebut akomodasi.

Piaget mengemukakan bahwa setiap organisme yang ingin mengadakan penyesuaian (adaptasi) dengan lingkungannya harus mencapai keseimbangan (ekuilibrium), yaitu antara aktivitas individu terhadap lingkungan (asimilasi) dan aktivitas lingkungan terhadap individu (akomodasi). Ini berarti, ketika individu bereaksi terhadap lingkungan, dia menggabungkan stimulus dunia luar dengan struktur

yang sudah ada, dan inilah asimilasi. Pada saat yang sama, ketika lingkungan bereaksi terhadap individu, dan individu mengubah supaya sesuai dengan stimulus dunia luar, maka inilah yang disebut akomodasi (Lemer & Hultsch, 1983). Agar teijadi ekuilibrasi antara diri individu dengan lingkungan, maka peristiwa-peristiwa asimilasi dan akomodasi harus teijadi secara terpadu, bersama-sama dan komplementer.

Karakteristik Perkembangan Kognitif Peserta Didik

Usia Sekolah (Sekolah Dasar - SD)

Mengacu pada teori kognitif Piaget, pemikiran anak-anak usia sekolah dasar masuk dalam tahap pemikiran konkret-operasional *(concrete operational thought*), yaitu masa di mana aktivitas mental anak terfokus pada objek-objek yang nyata atau pada berbagai kejadian yang pernah dialaminya. Menurut Piaget, operasi adalah hubungan-hubungan logis di antara konsep-konsep atau skema-skema. Sedangkan operasi konkret adalah aktivitas mental yang difokuskan pada objek-objek dan peristiwa- peristiwa nyata atau konkret dapat diukur.

Ini berarti bahwa anak usia sekolah dasar sudah memiliki kemampuan untuk berpikir melalui umtan sebab-akibat dan mulai mengenali banyaknya cara yang bisa ditempuh dalam menyelesaikan permasalahan yang dihadapinya. Anak usia ini juga dapat mempertimbangkan secara logis hasil dari sebuah kondisi atau situasi serta tahu beberapa aturan atau strategi berpikir, seperti penjumlahan, pengurangan, penggandaan, mengurutkan sesuatu secara berseri dan mampu memahami operasi dalam sejumlah konsep, seperti 5 X 6 = 30; 30 *y 6* = 5 (Johnson & Medinnus, 1974).

Dalam upaya memahami alam sekitarnya, mereka tidak lagi terlalu mengandalkan informasi yang bersumber dari pancaindra, karena ia mulai mempunyai kemampuan untuk membedakan apa yang tampak oleh mata dengan kenyataan yang sesungguhnya, dan antara yang bersifat sementara dengan yang bersifat menetap. Misalnya, mereka akan tahu bahwa air dalam gelas besar pendek dipindahkan ke dalam gelas yang kecil tinggi, jumlahnya akan tetap sama karena tidak satu tetes pun yang tumpah. Hal ini adalah karena mereka tidak lagi mengandalkan persepsi penglihatannya, melainkan sudah mampu menggunakan

logikanya. Mereka dapat mengukur, menimbang, dan menghitung jumlahnya, sehingga perbedaan yang nyata tidak "membodohkan" mereka.

Pemahaman tentang waktu dan ruang *(spatial relations)* anak usia sekolah dasar juga semakin baik. Karena itu, mereka dapat dengan mudah menemukan jalan keluar di ruangan yang lebih kompleks daripada sekadar ruangan di dalam rumahnya sendiri. Kalaupun mereka sempat tertinggal sendiri pada saat jalan-jalan di sebuah pusat pertokoan, mereka akan mampu menemukan jalan pulang.

Menurut Piaget, anak-anak pada masa konkret operasional ini telah mampu menyadari konservasi, yakni kemampuan anak untuk berhubungan dengan sejumlah aspek yang berbeda secara serempak (Johnson & Medinnus, 1974). Hal ini adalah karena pada masa ini anak telah mengembangkan tiga macam proses yang disebut dengan operasi- operasi, yaitu: negasi, resiprokasi, dan identitas.

Negasi (*negation*)

Pada masa pra-operasional anak hanya melihat keadaan permulaan dan akhir dari deretan benda, yaitu pada mulanya keadaannya sama dan pada akhirnya keadaannya menjadi tidak sama. Anak tidak melihat apa yang terjadi di antaranya. Tetapi, pada masa konkret operasional, anak memahami proses apa yang terjadi di antara kegiatan itu dan memahami hubungan-hubungan antara keduanya. Pada deretan benda-benda, anak bisa—melalui kegiatan mentalnya—mengembalikan atau membatalkan perubahan yang terjadi sehingga bisa menjawab bahwa jumlah benda- benda adalah tetap sama.

Hubungan timbal balik (resiprokasi)

Ketika anak melihat bagaimana deretan dari benda-benda itu diubah, anak mengetahui bahwa deretan benda-benda bertambah panjang, tetapi tidak rapat lagi dibandingkan dengan deretan lain. Karena anak mengetahui hubungan timbal balik antara panjang dan kurang rapat atau sebaliknya kurang panjang tetapi lebih rapat, maka anak tahu pula bahwa jumlah benda-benda yang ada pada kedua deretan itu sama.

Identitas

Anak pada masa konkret operasional sudah bisa mengenal satu per satu benda-benda yang ada pada deretan-deretan itu. Anak bisa menghitung, sehingga meskipun benda-benda dipindahkan, anak dapat mengetahui bahwa jumlahnya akan tetap sama (Gunarsa, 1990).

Setelah mampu mengkonservasi angka, maka anak bisa mengkonservasikan dimensi-dimensi lain, seperti isi dan panjang. Kemampuan anak melakukan operasi-operasi mental dan kognitif ini memungkinkannya mengadakan hubungan yang lebih luas dengan dunianya. Operasi yang teijadi dalam diri anak memungkinkannya pula untuk mengetahui suatu perbuatan tanpa melihat bahwa perbuatan tersebut ditunjukkan. Jadi, anak telah memiliki struktur kognitif yang memungkinkannya dapat berpikir untuk melakukan suatu tindakan, tanpa ia sendiri bertindak secara nyata. Hanya saja, apa yang dipikirkan oleh anak masih terbatas pada hal-hal yang ada hubungannya dengan sesuatu yang konkret, suatu realitas secara fisik, benda-benda yang benar- benar nyata. Sebaliknya, benda-benda atau peristiwa-peristiwa yang tidak ada hubungannya secara jelas dan konkret dengan realitas, masih sulit dipikirkan oleh anak.

Keterbatasan lain yang teijadi dalam kemampuan berpikir konkret anak ialah egosentrisme. Artinya, anak belum mampu membedakan antara perbuatan-perbuatan dan objek-objek yang secara langsung dialami dengan perbuatan-perbuatan dan objek-objek yang hanya ada dalam pikirannya. Misalnya, ketika kepada anak diberikan soal untuk dipecahkan, ia tidak akan mulai dari sudut objeknya, melainkan ia akan mulai dari dirinya sendiri. Egosentrisme pada anak terlihat dari ketidakmampuan anak untuk melihat pikiran dan pengalaman sebagai dua gejala yang masing-masing berdiri sendiri.

Terlepas dari beberapa keterbatasan tersebut, pada masa akhir usia sekolah (10-12 tahun) atau praremaja, anak-anak terlihat semakin mahir menggunakan logikanya. Hal ini di antaranya terlihat dari kemahirannya dalam masalah hitung-menghitung yang bisa diterapkan dalam kehidupan sehari-hari. Mereka bisa menghitung berapa kilometer jarak dari rumah ke sekolah, dan berapa lama waktu

juga mulai bisa diberi pengertian untuk menghemat dan menabungkan sebagian uang jajannya guna keperluan jangka panjang (seperti untuk membeli sepeda baru, komputer, dan sebagainya).

Pada masa akhir usia sekolah, perkembangan kognitif anak juga ditandai dengan terjadinya transformasi dalam kemampuan kognitif mereka. Hal ini terlihat dengan semakin mampunya anak melakukan generalisasi terhadap hal-hal yang konkret, memecahkan masalah, dan mengemukakan pemikiran yang ditandai dengan kemampuan mengemukakan dugaan. Selain itu, anak pada masa akhir usia sekolah ini juga semakin mampu merencanakan perilaku yang terorganisasi, termasuk menerima rencana atau tujuan beraktivitas serta menghubungkan pengetahuan dan tindakan dalam rencana tersebut.

Remaja (SMP dan SMA)

Kemampuan-kemampuan kognitif tersebut akan semakin berkembang hingga anak memasuki tahap pemikiran operasional formal *(formal operational thought*), yakni suatu tahap perkembangan kognitif yang dimulai pada usia kira-kira 11 atau 12 tahun dan terus berlanjut sampai remaja mencapai masa tenang atau dewasa (Lemer & Hustlsch, 1983).

Secara umum karakteristik pemikiran remaja pada tahap operasional formal ini adalah diperolehnya kemampuan untuk berpikir secara abstrak, menalar secara logis, dan menarik kesimpulan dari informasi yang tersedia.

Pada tahap ini anak yang menginjak usia remaja sudah dapat berpikir secara abstrak dan hipotetis, sehingga ia mampu memikirkan sesuatu yang akan atau mungkin terjadi, sesuatu yang bersifat abstrak. Pemikiran remaja tidak lagi terbatas di sini dan sekarang, mereka sudah mampu memahami waktu historis dan ruang luar angkasa. Mereka dapat menggunakan simbol untuk menyimbol (misalnya, menjadikan huruf X sebagai angka yang tidak diketahui), dan karena itu, ia sudah dapat mempelajari aljabar dan kalkulus. Mereka dapat menghargai lebih baik metafora dan alegori, sehingga ia bisa menemukan makna yang lebih kaya dan literatur (Papalia, Old & Feldman, 2008).

Remaja di tahap operasi formal dapat mengintegrasikan apa yang telah mereka pelajari dengan tantangan di masa mendatang dan membuat rencana untuk masa depan. Mereka juga sudah mampu

uci piraj secara sistematik, mampu berpikir dalam kerangka apa yang mungkin terjadi, bukan hanya apa yang terjadi. Mereka memikirkan semua kemungkinan secara sistematik untuk memecahkan permasalahan. Sebuah mobil yang tiba-tiba mogok misalnya, bagi anak yang berada pada tahap konkret operasional segera diambil kesimpulan bahwa bensinnya habis. Ia hanya menghubungkan sebab-akibat dalam satu rangkaian. Lain halnya dengan remaja, ia bisa memikirkan beberapa kemungkinan yang menyebabkan mobil tersebut mogok, seperti mungkin businya mati, mungkin platinanya atau kemungkinan-kemungkinan lain yang memberikan dasar bagi pemikirannya.

Dalam suatu eksperimen yang dilakukan Piaget dan Inhelder (1958), kepada anak-anak dan remaja diberikan lima tabung yang berisi cairan tanpa warna. Empat tabung diberi label 1, 2, 3, dan 4, serta tabung kelima diberi label *g*. Kepada anak-anak diminta untuk mengombinasikan cairan-cairan tersebut sehingga diperoleh cairan yang berwarna kuning. Dalam melakukan tugas ini, maka anak-anak tahap pra-operasional akan mengombinasikan cairan yang satu ke yang lain secara tidak teratur. Anak-anak pada tahap konkret operasional akan mengombinasikannya secara lebih teratur dan mencoba memecahkan persoalan ini melalui *trial and error*. Mereka mencoba menuangkan cairan dalam tabung dengan label *g* ke dalam masing-masing dari keempat tabung lain, dan setelah itu ia menyerah (Santrock, 1995).

Akan tetapi, anak tahap formal operasional mulai mampu memecahkan masalah dengan membuat perencanaan kegiatan terlebih dahulu dan berusaha mengantisipasi berbagai macam informasi yang akan diperlukannya untuk memecahkan masalah tersebut. Oleh karena itu, mereka mencoba semua kemungkinan kombinasi dan secara

>7t

sistematis akan menambahkan cairan dalam tabung *g* ke dalam keempat tabung cairan lain. Kemudian ia akan mengambil tabung 1 dan mengombinasikannya dengan *g,* kemudian dengan tabung 2, kemudian dengan tabung 3, dan dengan tabung 4, serta sering mencatat tentang apa yang telah mereka coba (Zigler & Stevenson, 1993).

persoalan yang dapat diselesaikan sekaligus, tidak lagi satu per satu sebagaimana yang dilakukan anak-anak masa konkret operasional. Di sini terlihat bahwa perkembangan kognitif pada masa formal operasional mencapai tingkatan tertinggi pada keseimbangan dalam hubungannya dengan lingkungan. Remaja memasuki dunianya dengan segala macam kemungkinan dan kebebasan untuk memikirkan sendiri.

Dengan demikian, terlihat betapa remaja yang sudah mencapai tahap operasi formal telah mampu melakukan penalaran hipotesis-deduktif. Mereka mampu mengembangkan hipotesis dan mendesain eksperimen untuk membuktikannya. Mereka mempertimbangkan semua hubungan yang dapat dibayangkannya dan meneliti semuanya secara sistematis, satu per satu, untuk menemukan kebenaran.

Mengacu pada teori dan eksperimen Piaget tersebut, Keating, (dalam Seiffert dan Hoffnung, 1994), membedakan gaya pemikiran formal operasional dengan gaya pemikiran konkret operasional dalam tiga hal penting. *Pertama,* penekanan pada kemungkinan versus kenyataan (*emphasizing the possible versus the real). Kedua,* penggunaan penalaran ilmiah (*using scientific reason).* Kualitas ini terlihat ketika remaja hams memecahkan beberapa masalah secara sistematis. *Ketiga,* kecakapan dalam mengombinasikan ide-ide (*skillfully combining ideas).*

Ketidakdewasaan Pemikiran Remaja: Kritik terhadap Teori Piaget

Piaget adalah tokoh besar di bidang psikologi perkembangan. Teori-teorinya tentang perkembangan kognitif memberikan pengamh luar biasa dan bertahan hingga kini. Berkat jasa Piaget, dunia menerima pandangan bahwa anak dan remaja adalah pemikir aktif dan konstruktif yang melalui interaksi dengan lingkungannya, membentuk perkembangan mereka sendiri. Meskipun demikian, tidak berarti bahwa ide-ide Piaget luput dari kelemahan dan kritik. Beberapa ide Piaget tentang pemikiran operasional formal mulai dipandang memiliki kelemahan. Misalnya, dalam mendeskripsikan urutan perkembangan kognitif, Piaget kurang mempertimbangkan variasi individual, variasi kinerja anak dalam beberapa jenis tugas. Padahal sejumlah penelitian menunjukkan terdapat lebih banyak variasi individual pada pemikiran

operasional lormal daripada yang dibayangkan 1[1]1. »; • i I lanva kira-kira satu dari liga remaja muda yang menggunakan pemikiran operasional **formal** (Santrock, **1995).**

Di samping itu, Piaget tampaknya juga gagal mempertimbangkan secara layak akumulasi gradual pengetahuan dan keterampilan dalam bidang tertentu dan peran metakognisi, kesadaran, dan monitoring proses mental serta strategi yang digunakan seseorang dalam mengaplikasikan pemikiran operasional formal (Flavell, *c t al.,* 2002). Dalam hal ini Adams & Gullotta (1983), misalnya menyatakan bahwa pengalaman personal dalam berbagai aspek kehidupan, secara umum mungkin menentukan aplikasi dari pemikiran formal operasional tersebut. Oleh karena itu, remaja mungkin mampu menggunakan pemikiran formal operasional dalam satu mata pelajaran, tetapi tidak pada mata pelajaran lain. Akan tetapi, remaja yang lebih dewasa, yang memiliki lebih banyak pengalaman dengan sekolah, hubungan personal, dan kehidupan umumnya, akan memungkinkan untuk mengaplikasikan pemikiran formal operasional pada wilayah yang lebih luas dari kehidupannya.

Demikian juga dengan David Elkind (1998), memperlihatkan betapapun pemikiran remaja telah jauh berkembang dibandingkan pemikiran anak usia sekolah, tetapi dalam beberapa hal pemikiran remaja terlihat kurang matang yang dimanifestasikan setidaknya dalam enam karakteristik, yaitu:

1. *Idealisme dan kekiitisan.* Ketika para remaja memimpikan dunia yang ideal, mereka menyadari betapa jauhnya mereka dengan dunia nyata, di mana mereka memegang tanggung jawab orang dewasa. Mereka menjadi sangat sadar akan kemunafikan, sehingga mereka sering kali mengkritik orangtua mereka.

2. *Argumentativitas.* Para remaja senantiasa mencari kesempatan untuk mencoba atau menunjukkan kemampuan penalaran formal baru mereka. Mereka menjadi argumentatif ketika mereka menyusun fakta dan logika untuk mencari alasan, misalnya, bergadang.

3. *Ragu-ragu.* Para remaja dapat menyimpan berbagai alternatif dalam pikiran mereka pada waktu yang sama, tetapi karena kurangnya pengalaman, mereka kekurangan strategi efektif untuk memilih.

4. *Menunjukkan hypocrisy,* Remaja sering lidak menyadari perbedaan antara mengekspresikan sesuatu yang ideal dan membuat pengorbanan yang dibutuhkan untuk mewujudkannya**.**
5. Kesadaran diri. Para remaja sekarang dapat berpikir tentang pemikiran—pemikiran mereka sendiri dan pemikiran orang lain. Tetapi, dalam keasyikan mereka akan kondisi mental mereka, para remaja sering berasumsi bahwa apa yang dipikirkan orang lain sama dengan apa yang mereka pikirkan. Kesadaran diri remaja yang demikian disebut oleh Elkind sebagai *"imaginary audience",* yakni perilaku menarik perhatian, keinginan untuk diperhatikan, tampil menonjol dan menjadi pusat perhatian, seperti seorang yang tampil di panggung.
6. Kekhususan dan ketangguhan. Karakteristik lain yang menunjukkan ketidakmatangan pemikiran remaja adalah keyakinan remaja tentang dirinya yang spesial, unik, dan tidak tunduk pada peraturan yang mengatur dunia, atau disebut oleh Elkind sebagai *"personal fable*"(dongeng pribadi). Ini merupakan suatu bentuk egosentrisme remaja, di mana ia merasa bahwa tidak seorang pun yang dapat memahami bagaimana isi hatinya. Sebagai bagian dari upaya mempertahankan perasaan unik, remaja sering mengarang cerita tentang dirinya yang dipenuhi fantasi, yang menceburkan diri mereka ke dalam suatu dunia yang jauh terpencil dari realitas. Dongeng-dongeng pribadi ini sering ditemui dalam buku harian remaja. Bentuk egosentrisme khusus ini mendasari perilaku *self- destmctive* dan berisiko. Dalam sebuah studi tentang *personal fable,* remaja lebih cenderung melihat dirinya rapuh terhadap risiko-risiko tertentu, seperti alkohol dan obat-obatan lainnya (Qurdrel, Fischoff, & Davis, 1993)

Implikasi Teori Perkembangan Kognitif Piaget terhadap Pendidikan

Teori-teori kognitif yang diajukan Piaget sebenarnya hanya bermaksud menerangkan dan memberi satu pemahaman yang lebih baik tentang bagaimana kognisi anak-anak berkembang. Piaget tidak banyak menulis tentang pendidikan dan secara langsung tidak bermaksud memberikan semacam sugesti kepada para guru serta penerapan teori-teorinya di

dalam ruangan-ruangan kelas. Meskipun demikian, dalam perkembangan selanjutnya, teori Piaget ternyata memberikan pengaruh yang sangat besar serta acuan penting dalam pelaksanaan proses pendidikan di sekolah. Banyak guru mendapatkan inspirasi dari teori Piaget dalam mendesain kurikulum dan memilih strategi pembelajaran yang sesuai dengan tingkat perkembangan kognitif peserta didiknya.

Teresa M. McDevitt dan Jeanne Ellis Ormrod (2002) menyebutkan beberapa implikasi teori Piaget bagi guru-guru di sekolah, yaitu:

1. Memberikan kesempatan kepada peserta didik melakukan eksperimen terhadap objek-objek fisik dan fenomena-fenomena alam.

   Anak-anak dari semua usia akan banyak mendapat pelajaran dari hasil eksplorasi dunia nyata. Pada tingkat pra-sekolah, eksplorasi ini dapat berupa permainan dengan air, pasir, balok-balok kayu, dan lain-lain. Selama tahun-tahun sekolah dasar, eksplorasi mungkin dilakukan melalui beberapa aktivitas, seperti melempar dan menangkap bola, menjelajahi alam, bekerja dengan tanah liat dan cat air, atau membentuk struktur bangunan dengan menggunakan stik es krim, dan lain-lain.

   Demikian juga halnya dengan siswa-siswa sekolah menengah, meskipun telah memiliki kemampuan untuk berpikir abstrak, masih perlu diberi kesempatan untuk memanipulasi dan melakukan eksperimen dengan benda-benda konkret, seperti bereksperimen dengan menggunakan alat-alat di laboratorium, kamera dan film, peralatan memasak dan makan, atau dengan peralatan tukang kayu.

2. Mengeksplorasi kemampuan penalaran siswa dengan mengajukan pertanyaan-pertanyaan atau pemberian tugas-tugas pemecahan masalah.

   Dengan memberikan tugas-tugas Piagetian, baik yang berkaitan dengan keterampilan berpikir operasional konkret maupun operasional formal (seperti konservasi, multiklasifikasi, separasi atau mengontrol variabel-variabel, penalaran proporsional, dan sebagainya), serta dengan

para siswa, guru akan dapat menyusun kurikulum dan maieri-materi pengajaran yang sesuai dengan tingkat kemampuan berpikir mereka.
Tahap-tahap perkembangan kognitif Piaget menjadi acuan dalam menginterpretasikan tingkah laku siswa dan mengembangkan rencana pelajaran.

Tahap-tahap perkembangan kognitif Piaget memang tidak selalu akurat dalam mendeskripsikan kemampuan berpikir logis para siswa, tetapi bagaimanapun tahapan pemikiran yang diajukannya dapat memberikan petunjuk tentang pemikiran dan proses penalaran siswa pada berbagai tingkat usia (Metz, 1997). Guru sekolah dasar misalnya akan memahami bahwa siswanya kemungkinan menghadapi kesulitan dengan proporsi (seperti: pecahan atau desimal) dan dengan konsep-konsep abstrak (seperti: konsep keadilan, kebaikan, dan lain-lain). Sedangkan bagi guru sekolah menengah tentu akan lebih mengharapkan siswanya mendiskusikan ide-ide tentang kemajuan hidup masyarakat meskipun masih berupa pemikiran yang tidak realistis. Tahap-tahap perkembangan kognitif Piaget juga memberikan petunjuk bagi para guru dalam memilih strategi pembelajaran yang lebih efektif pada tingkat kelas yang berbeda.

Pada setiap tingkat perkembangan kognitif, siswa secara aktif diberi semangat dalam proses pembelajaran. Guru harus tidak meremehkan atau terlalu mengunggulkan kemampuan berpikir siswa saat sekarang. Sebaliknya, siswa pada setiap tingkat didorong untuk secara aktif menggabungkan informasi yang ada agar sampai ke dalam skema mereka. Untuk itu, mereka harus melakukan tindakan atas informasi dengan berbagai cara, dan proses pendidikan di sekolah harus memberi siswa kesempatan untuk memiliki pengalaman atas dunia.
Merancang aktivitas kelompok di mana siswa berbagi pandangan dan kepercayaan dengan siswa lain.

Piaget percaya kalau belajar mestinya menjadi proses penemuan aktif dan disesuaikan dengan tahap perkembangan anak. Dalam hal ini, Piaget melihat adanya nilai pendidikan yang sangat besar di dalam interaksi-interaksi sosial dengan teman sebaya.

Menurut Piaget interaksi dengan teman sebaya sangat membantu anak memahami bahwa orang lain memiliki pandangan dunia yang berbeda dengan pandangannya sendiri dan ide-ide mereka tidak selalu akurat dan logis. Oleh sebab itu, interaksi dengan teman- teman sekelas, yang secara khusus meliputi konflik atau perbedaan pendapat dan yang memungkinkan terjadinya ketidakseimbangan, tentu akan mendorong anak untuk mengevaluasi kembali pandangan-pandangannya saat ini. Artinya, interaksi dengan teman sebaya akan memungkinkan siswa menguji pemikirannya, merasa tertantang, menerima umpan balik, dan melihat bagaimana orang lain mengatasi masalah. Dalam hal ini, menarik apa yang ditulis Piaget (dalam Wiliam Crain, 1980):

> *Children begin to think logically-—to coordinate two dimensions simultaneoously—partly by learning to consider two or more perspectives in their dealings with others. Thus, interactions should be encouraged, and the most beneficial ones are thoses in which children feel a basic equality, as they most often do with peers. As long as children feel dominated by an authority who knows the "right" anwer, they will have difficulty appreciating differences in perspectives. In group discussions with other children, in contrast, they have a better opportunity do deal with different viewpoints as stimulating challenges to their own thinking.*

Bab 7

Perkembangan Proses Kognitif

Perkembangan kognitif dapat dikaji dengan menggunakan pendekatan sistem pemrosesan informasi sebagai alternatif terhadap teori kognitif Piaget. Berbeda dengan Piaget, para pakar psikologi pemrosesan informasi tidak menggambarkan perkembangan kognitif dalam tahap-tahap atau serangkaian subtahap tertentu. Sebaliknya, teori pemrosesan informasi lebih menekankan pentingnya proses-proses kognitif atau menganalisis perkembangan keterampilan kognitif, seperti perhatian, memori, metakognisi dan strategi kognitif. Teori pemrosesan informasi ini setidaknya didasarkan atas tiga asumsi umum, *pertama,* pikiran dipandang sebagai suatu sistem penyimpanan dan pengembalian informasi. *Kedua,* individu-individu memproses informasi dari lingkungan, dan *ketiga,* terdapat keterbatasan pada kapasitas untuk memproses informasi dari seorang individu (Zigler & Stevenson, 1993).

Berdasarkan pada asumsi-asumsi di atas, dapat dipahami bahwa teori pemrosesan informasi lebih menekankan pada bagaimana individu memproses informasi tentang dunia mereka, bagaimana informasi masuk ke dalam pikiran, bagaimana informasi disimpan dan disebarkan, dan bagaimana informasi diambil kembali untuk melaksanakan aktivitas- aktivitas yang kompleks, seperti memecahkan masalah dan berpikir. Jadi, inti dari pendekatan pemrosesan informasi ini adalah proses memori dan

proses berpikir. Menurut pendekatan ini, anak-anak secara bertahap mengembangkan kapasitas untuk memproses informasi, dan karenanya secara bertahap pula mereka bisa mendapatkan pengetahuan dan keahlian yang kompleks.

Robert Siegler (1998) mendeskripsikan tiga karakteristik utama dari pendekatan pemrosesan informasi, yaitu (1) proses berpikir, (2) mekanisme pengubah, dan (3) modifikasi diri.

Para ahli teori pemrosesan informasi tidak selalu setuju tentang mekanisme tertentu yang terlibat dalam belajar dan mengingat informasi. Meskipun demikian, beberapa orang dari mereka setuju atas beberapa ide dan konsep dasar teori ini, yaitu:

1. Input dari lingkungan hanya memberikan pengaruh yang kecil bagi proses kognitif.
2. Memori manusia melibatkan dua mekanisme penyimpanan, yaitu: memori aktif *(working memory)* dan memori jangka panjang (*longterm memory).*
3. Perhatian adalah penting dalam proses pembelajaran.
4. Berbagai proses kognitif terlibat dalam perpindahan informasi dari memori aktif ke memori jangka panjang.
5. Manusia mengontrol bagaimana ia memproses informasi.
6. Perkembangan kognitif meliputi perubahan gradual dalam berbagai komponen dari sistem pemrosesan informasi.

Para ahli teori pemrosesan informasi menolak pandangan Piaget tentang tahap-tahap perkembangan kognitif yang memiliki ciri-ciri tertentu. Sebaliknya, mereka percaya bahwa kemampuan dan proses kognitif anak berkembang secara gradual dan cenderung lebih bersifat tetap. Dalam uraian berikut akan dikemukakan kecenderungan perkembangan beberapa kemampuan kognitif anak, seperti persepsi, atensi, dan memori.

Persepsi

Persepsi merupakan salah satu aspek kognitif manusia yang sangat penting, yang memungkinkannya untuk mengetahui dan memahami dunia sekelilingnya. Tanpa persepsi yang benar, manusia mustahil dapat

menangkap dan memaknai berbagai fenomena, informasi atau data yang senantiasa mengitarinya. Demikian juga halnya dengan kehadiran peserta didik di sekolah, tidak akan mendapatkan kemanfaatan yang berarti dari informasi atau materi pelajaran yang disampaikan guru, atau mungkin malah menyesatkan, tanpa adanya persepsi yang benar. Hal ini karena persepsi merupakan proses yang menyangkut masuknya informasi ke dalam otak manusia. Dalam proses ini, manusia tidak seperti sebuah mesin, yang dapat memberikan respons terhadap setiap stimulus secara otomatis. Sebaliknya, bagi manusia setiap informasi atau stimulus harus terlebih dahulu melewati serangkaian proses kognitif yang kompleks, yang melibatkan hampir seluruh dimensi kepribadiannya. Oleh sebab itu, apa yang terjadi di luar dapat sangat berbeda dengan apa yang sampai ke otak manusia, karena adanya faktor-faktor kognitif lain yang tidak berfungsi sebagaimana mestinya. Adanya realitas persepsi yang demikian, mengharuskan seorang guru untuk memahami gejala-gejala persepsi, sehingga informasi-informasi yang disampaikannya tidak dimaknai secara berbeda oleh peserta didiknya.

Pengertian Persepsi

Persepsi merupakan sebuah istilah yang sudah sangat familiar didengar dalam percakapan sehari-hari. Istilah persepsi berasal dari bahasa Inggris *"perception",* yang diambil dari bahasa Latin *"perceptio",* yang berarti menerima atau mengambil. Dalam *Kamus Inggris Indonesia,* kata *perception* diartikan dengan "penglihatan" atau "tanggapan" (Echols & Shadily, 1997). Menurut Leavitt, (1978), *perception* dalam pengertian sempit adalah "penglihatan", yaitu bagaimana cara seseorang melihat sesuatu; sedangkan dalam arti luas, *perception* adalah "pandangan", yaitu bagaimana seseorang memandang atau mengartikan sesuatu.

Sebagai sebuah konstruks psikologis yang kompleks, persepsi sulit dirumuskan secara utuh. Oleh karena itu, para ahli berbeda-beda dalam memberikan definisi tentang persepsi ini.

Chaplin (2002) mengartikan persepsi sebagai "proses mengetahui atau mengenali objek dan kejadian objektif dengan bantuan indra." Sedangkan Morgan (1979) mengartikan persepsi sebagai *"The process of discriminating among stimuli and of interpreting their meaning."* Menurut Matlin (1994), *"Perception is a process that uses our previous*

knowledge to gather and interpret the stimuli that our sense register." Hampir senada dengan Madin, Matsumoto (2000) mendefinisikan, *"perception is the process of gathering information about the world through our senses."*

Dari beberapa pengertian di atas, dapat dipahami bahwa persepsi adalah suatu proses penggunaan pengetahuan yang telah dimiliki untuk memperoleh dan menginterpretasi stimulus (rangsangan) yang diterima oleh sistem alat indra manusia. Jadi, persepsi pada dasarnya menyangkut hubungan manusia dengan lingkungannya, bagaimana ia mengerti dan menginterpretasikan stimulus yang ada di lingkungannya dengan menggunakan pengetahuan yang dimilikinya. Setelah individu mengindrakan objek di lingkungannya, kemudian ia memproses hasil pengindraannya itu, sehingga timbullah makna tentang objek itu.

Individu hidup dalam dunia benda dan manusia, suatu dunia yang membanjiri indra dengan berbagai stimulus. Segala informasi tentang dunia akan sampai ke individu melalui indra, seperti indra penglihatan menangkap cahaya dan benda-benda, indra pendengaran menangkap gelombang suara, indra pengecap menangkap rasa, indra temperatur menangkap suhu udara. Namun dalam prakteknya, pengindraan itu tidak bekeija sendiri, melainkan merupakan kombinasi dari berbagai alat indra lain. Kalau kita melihat sebuah benda terbuat dari kayu, berkaki empat, maka kumpulan pengindraan itu akan diorganisasikan secara tertentu, dikaitkan dengan pengalaman dan ingatan masa lalu, dan diberi makna tertentu, sehingga kita bisa mengenal benda itu sebagai kursi. Aktivitas mengenali objek atau benda itu merupakan aktivitas mental, atau yang disebut juga aktivitas kognisi. Ini berarti bahwa sebenarnya otak tidak secara pasif menerima atau menggabung-gabungkan kumulasi (tumpukan) pengalaman dan memori, melainkan secara aktif memberikan penilaian, memberi makna, menginterpretasikan, dan sebagainya. Penilaian, makna atau interpretasi yang diberikan atas hasil pengindraan itu dipengaruhi oleh pengalaman dan ingatan masa lalu. Proses pemaknaan informasi atau stimulus inilah yang disebut dengan persepsi. Dengan perkataan lain, persepsi adalah proses menyusun keping-keping informasi agar menjadi bermakna.

Persepsi individu terhadap objek tertentu akan mempengaruhi pikirannya. Artinya, persepsi seseorang akan memungkinkannya untuk memberi penilaian terhadap suatu kondisi stimulus. Penilaian (*appraisal)*

seseorang terhadap suatu stimulus biasanya dilakukan melalui proses kognitif, yaitu proses mental yang memungkinkan seseorang mengevaluasi, memaknai dan menggunakan informasi yang diperoleh melalui indranya. Ini berarti, meskipun persepsi bergantung pada indra manusia, proses kognitif yang ada pada diri manusia akan memungkinkan terjadinya proses penyaringan, perubahan atau modifikasi dari stimulus yang ada.

Jadi, manusia tidak memberikan respons terhadap setiap stimulus secara otomatis seperti sebuah mesin. Namun, antara stimulus dan respons terdapat penyela, yaitu proses kognitif atau yang disebut oleh Lazarus (1991) sebagai 'penilaian kognitif' *(cognitive appraisal).* Proses kognitif inilah yang mengarahkan pola pikir dan reaksi-reaksi kognitif yang kompleks lainnya. Sehubungan dengan hal ini, Piaget (dalam Cremers, 1988) menulis:

> Manusia bukan reaktor pasif terhadap stimulus ekstern atau dorongan naluriah intern yang mendeterminisasi dirinya (lingkungan dan kumpulan objek statis tersendiri, yang terpisah dari subjek yang mengobservasinya); tetapi manusia adalah makhluk yang membangun (konstruktis) kognitifnya secara aktif, yang senantiasa menyusun reaksi-reaksi kognitifnya tentang realitasnya sehingga lingkungan dapat dilihat sebagai hasil penilaian dirinya.

Dalam psikologi kontemporer, persepsi secara umum diperlakukan sebagai variabel campur tangan *(intervening variable),* yang dipengaruhi oleh faktor-faktor stimulus dan faktor-faktor yang ada pada subjek yang menghadapi stimulus tersebut. Oleh sebab itu, persepsi seseorang terhadap suatu benda atau realitas belum tentu sesuai dengan benda atau realitas yang sesungguhnya. Demikian juga, pribadi-pribadi yang berbeda akan mempersepsikan sesuatu secara berbeda pula.

Mekanisme Persepsi

Persepsi adalah proses kognitif yang kompleks untuk menghasilkan suatu gambaran yang unik tentang realitas yang barangkali sangat berbeda dengan kenyataan sesungguhnya. Persepsi mengenai apa pun, baik objek sosial maupun non-sosial akan mengikuti proses perseptual yang sama. Tanpa mempersoalkan bagaimana alur informasi atau data masuk

melalui indra kita, kesemuanya akan mengikuti prinsip-prinsip organisasi kognitif yang sama. Jadi, persepsi lebih kompleks dan luas dari pengindraan (mendengar, melihat, atau merasakan). Persepsi meliputi suatu interaksi rumit yang melibatkan setidaknya tiga komponen utama, yaitu: seleksi, penyusunan, dan penafsiran.

1. Seleksi adalah proses penyaringan oleh indra terhadap stimulus. Dalam proses ini, struktur kognitif yang telah ada dalam kepala akan menyeleksi, membedakan data yang masuk dan memilih data mana yang relevan sesuai dengan kepentingan dirinya. Jadi, seleksi perseptual ini tidak hanya bergantung pada determinan-determinan utama dari perhatian—seperti: intensitas *(intensity),* kualitas *(quality),* kesegeraan *(suddenness),* kebaruan *(novelty),* gerakan *(movement),* dan kesesuaian (*congruity)* dengan muatan kesadaran yang telah ada—melainkan juga bergantung pada minat, kebutuhan- kebutuhan, dan nilai-nilai yang dianut.
2. Penyusunan adalah proses mereduksi, mengorganisasikan, menata, atau menyederhanakan informasi yang kompleks ke dalam suatu pola yang bermakna. Sesuai dengan teori Gestalt, manusia secara alamiah memiliki kecenderungan tertentu dan melakukan penyederhanaan struktur di dalam mengorganisasikan objek-objek perseptual. Oleh karena itu, sejumlah stimulus dari lingkungan cenderung diklasifikasikan menjadi pola-pola tertentu dengan cara- cara yang sama. Berdasarkan pemikiran ini, maka Gestalt mengajukan beberapa prinsip tentang kecenderungan- kecenderungan manusia dalam penyusunan informasi ini, di antaranya prinsip kemiripan *(similarity),* prinsip kedekatan *(proximity),* prinsip ketertutupan atau kelengkapan *(closure),* prinsip searah *(direction),* dan lain-lain (Solso, 1988; Brennan, 1991).
3. Penafsiran adalah proses menerjemahkan atau menginterpretasikan informasi atau stimulus ke dalam bentuk tingkah laku sebagai respons. Dalam proses ini, individu membangun kaitan-kaitan antara stimulus yang datang dengan struktur kognitif yang lama, dan membedakan stimulus yang datang untuk memberi makna berdasarkan hasil interpretasi yang dikaitkan dengan pengalaman sebelumnya, dan kemudian

pendapat, sikap;, dan dapat pula berupa tindakan terbuka atau perilaku nyata.

Memori (Ingatan)

Memori merupakan unsur inti dari perkembangan kognitif, sebab segala bentuk belajar dari individu melibatkan memori. Dengan memori, individu dimungkinkan untuk dapat menyimpan informasi yang ia terima sepanjang waktu. Tanpa memori, individu mustahil dapat merefleksikan dirinya sendiri, karena pemahaman diri sangat bergantung pada suatu kesadaran yang berkesinambungan, yang hanya dapat terlaksana dengan adanya memori. Tanpa memori, manusia tidak dapat menghubungkan apa yang terjadi kemarin dengan apa yang dialaminya sekarang. Singkatnya, hampir semua aktivitas manusia selalu melibatkan aspek memori. Memori terus bekerja seiring dengan setiap langkah yang diambil, setiap pemikiran yang dilakukan dan setiap kata yang diutarakan. Lebih-lebih bagi peserta didik di sekolah, memori menjadi pusat kehidupan mental dan pemrosesan informasi. Betapa tidak, untuk berhasil belajar dan menalar, peserta didik perlu menyimpan informasi dan kemudian mengeluarkan kembali informasi yang disimpannya itu.

Demikian besarnya peranan memori bagi kehidupan manusia, maka tidak berlebihan kalau sejumlah besar ahli psikologi menempatkan memori sebagai aspek yang sangat penting dalam proses-proses kognitif manusia. *"Memory is critical part of all cognitive processes, because it is involved whenever we maintain information over time",* demikian kata Margaret W. Matlin (1989).

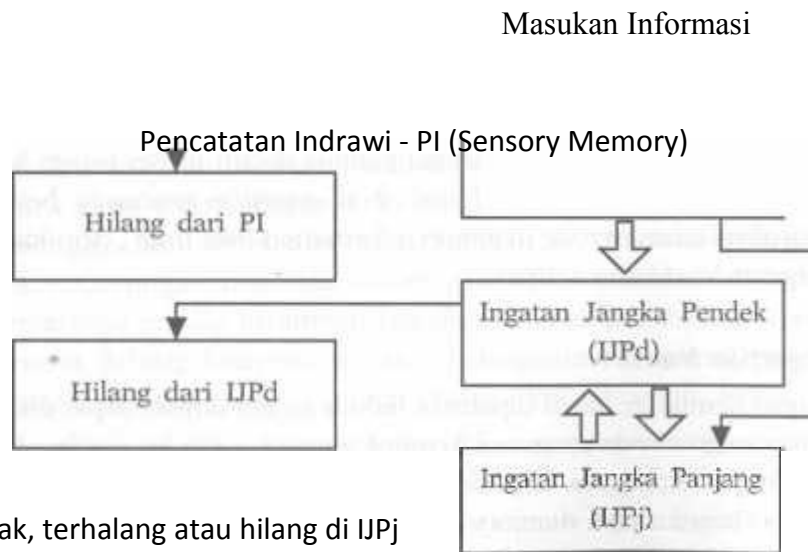
Pengertian Memori

Dengan demikian, dapat dipahami bahwa secara umum dapat dikatakan bahwa memori adalah sistem kognitif manusia yang mempunyai fungsi menyimpan informasi atau pengetahuan. Suhaman (2005) menyatakan bahwa "ingatan atau *memory* menunjuk pada proses penyimpanan atau pemeliharaan informasi sepanjang waktu (*maintaining information overtime)".* Sementara itu, Menurut Chaplin (2002), memori adalah keseluruhan pengalaman masa lampau yang dapat diingat kembali. Myers (1996), mendefinisikan memori sebagai: "*the persistence of learning over time via storage and retrieval of information."* Sedangkan

Fieldman (1996) mendefinisikan memori sebagai *"the process by which we encode, store, and retrieve information."* Sejalan dengan Fieldman, Santrock (2004) mendefinisikan memori sebagai retensi (ingatan) informasi dari waktu ke waktu, dengan melibatkan *encoding* (pengkodean), *storage* (penyimpanan), dan *retrieval* (pengambilan kembali).

Tipe-Tipe Sistem Memori

Mengapa kita ingat beberapa hal dan lupa hal yang lain? Pertanyaan ini ternyata melahirkan banyak konsep atau model tentang memori. Dalam buku ini, Penulis akan membahas satu model memori yang diterima oleh banyak psikolog kognitif, yakni model yang dikemukakan oleh Atkinson dan Shiffrin (*the Atkinson-Shiffrin Model).* Model ini mengasumsikan bahwa manusia setidaknya memiliki tiga tipe sistem memori, yaitu memori indrawi (*sensory memory),* memori jangka pendek (*short-term memory),* dan memori jangka panjang (*long-term memory)*. Model ini dapat digambarkan sebagai berikut:

Masukan Informasi

Gambar 7.1: Model Memori dari Atkinson dan Shiffrin

Memori Sensoris (Pencatatan Indrawi). Stimulan lingkungan secara terus-menerus membombardir reseptor kita. Reseptor adalah komponen-komponen sistem indrawi untuk melihat, mendengar, merasakan, dan mencium. Pola aktivitas netral yang dihasilkan (informasi) ketika stimulan mencapai reseptor kemudian diproses melalui pencatatan indrawi hanya sekitar seperempat detik. Meskipun dalam tempo waktu yang sangat singkat, kita berkesempatan menyeleksi informasi guna pemrosesan lebih lanjut. Karena catatatan indrawi menhadirkan segala sesuatu secara singkat, maka kita memiliki satu kesempatan untuk memaknainya, untuk mengorganisasinya, melalui persepsi. Ini diperlukan, karena terdapat lebih banyak informasi yang tersedia pada catatan indrawi daripada yang dapat memasuki memori jangka pendek (Woolfok & Nicolich, 2004).

Memori Jangka Pendek. Memori jangka pendek merupakan sistem memori berkapasitas terbatas di mana informasi hanya dapat dipertahankan sekitar 30 detik, kecuali infomiasi tersebut diulangi atau diproses lebih lanjut sehingga dapat bertahan lebih lama.
Pemindahan informasi dari memori indrawi menuju pada ingatan jangka pendek akan dikendalikan oleh perhatian (atensi). Sebagai fungsi sebuah penyimpan, maka IJPd (ingatan jangkat pendek), juga bekerja sebagai eksekutif pusat. IJPd ini bertugas memasukkan informasi ke dalam IJPj (ingatan jangka panjang), tetapi sekaligus akan mengeluarkan informasi dari IJPj.

Memori Jangka Panjang. Memori jangka panjang adalah tipe memori yang menyimpan banyak informasi dalam rentang waktu yang lama secara relatif permanen. Agar informasi sampai ke IJPj, maka informasi tersebut hams diproses lagi secara lebih mendalam. Dalam proses mendalam ini, orang akan menggunakan strategi latihan yang cukup terelaborasi, yaitu dengan memusatkan perhatian lebih baik, memikirkan mengenai makna atau arti, dan menghubungkannya dengan informasi lain yang mungkin sebelumnya pemah disimpan di dalam IJPj.

Perkembangan Memori

Selama tahun-tahun usia sekolah, anak-anak menunjukkan perubahan- perubahan penting dalam bagaimana mereka mengorganisasi dan mengingat informasi. Selama masa awal kanak-kanak, memori jangka

penaek mereka telah berkembang dengan baik. Namun, setelah anak berusia 7 tahun tidak terlihat adanya peningkatan yang berarti. Cara-cara mereka memproses informasi menunjukkan keterbatasan-keterbatasan dibandingkan dengan orang dewasa. Berbeda halnya dengan memori jangka panjang, terlihat adanya peningkatan seiring dengan penambahan usia selama masa usia sekolah. Ini dikarenakan memori jangka panjang sangat bergantung pada kegiatan-kegiatan belajar individu ketika mempelajari dan mengingat informasi.

Dalam suatu studi tentang perkembangan memori, dilaporkan bahwa rentang memori meningkat bersamaan dengan bertambahnya usia. Pada usia 2 tahun, anak hanya dapat mengingat 2 digit, pada usia 7 tahun meningkat menjadi 5 digit dan 7 digit pada usia 12 tahun Meskipun selama periode usia sekolah ini tidak terjadi peningkatan yang berarti dalam memori jangka panjang, malah menunjukkan keterbatasan-keterbatasan, selama periode ini mereka berusaha mengurangi keterbatasan-keterbatasan tersebut dengan menggunakan apa yang disebut dengan strategi memori *(memory strategy),* yaitu perilaku yang disengaja dan bertujuan untuk meningkatkan memori. Anak-anak yang lebih muda mungkin mencoba menggunakan beberapa strategi, tetapi mungkin strategi-strategi itu keliru dan mereka mungkin tidak menggunakan strategi secara efektif. Sebaliknya, anak-anak yang lebih tua berusaha menggunakan strategi yang lebih membantu dan mereka menggunakan strategi-strategi ini secara lebih konsisten. Strategi memori ini banyak bentuknya. Berikut ini akan disebutkan dua strategi memori yang penting, yaitu *imagery,* dan *retrieval.*

Imagery (perbandingan) adalah tipe dari karakteristik pembayaingan dari seseorang (Chaplin, 2002). Perbandingan juga merupakan salah satu strategi memori yang berkembang selama masa pertengahan dan akhir anak-anak. Reese misalnya menunjukkan bahwa meskipun perbandingan bermanfaat bagi anak-anak yang lebih tua, fakta- fakta membuktikan bahwa ia tidak berguna bagi anak-anak yang lebih muda. Namun Kosslyn mengatakan bahwa anak-anak usia 6 tahun telah menggunakan perbandingan mental secara spontan dalam berbagai tugas mereka. Selanjutnya, Yuille dan Catchpole menyatakan bahwa memori anak-anak kelas satu sekolah dasar meningkat setelah mereka dilatih membentuk perbandingan interaktif. Demikian pentingnya penggunaan strategi perbandingan

Lupart merekomendasikan agar para pendidik hendaknya memberikan lebih banyak pelajaran tentang bagaimana belajar. Singkatnya, anak-anak yang lebih muda dapat memperoleh manfaat dari latihan yang dirancang untuk meningkatkan memori mereka (Matlin, 1994). Bahkan para ahli perkembangan telah mendukung penggunaan perbandingan di sekolah- sekolah Amerika, karena yakin bahwa hal itu dapat membantu meningkatkan memori anak (McDaniel & Pressley, 1987).

Retrieval (pemunculan kembali) adalah proses mengeluarkan atau mengangkat informasi dari tempat penyimpanan (Chaplin, 2002). Pemunculan kembali juga merupakan strategi memori yang banyak digunakan oleh orang dewasa. Ketika suatu isyarat yang mungkin dapat membantu orang dewasa memunculkan kembali sebuah memori, mereka akan menggunakannya secara spontan. Sebaliknya, anak-anak yang diberi suatu isyarat pemunculan kembali tidak berusaha menyelidiki secara mendalam memori mereka. Sama halnya dengan penggunaan strategi organisasi dalam meningkatkan ingatan, anak-anak yang lebih muda juga tidak menyadari bahwa strategi pemunculan kembali dapat sangat bermanfaat baginya. Meskipun demikian, seiring dengan bertambahnya usia, anak-anak belajar bagaimana menggunakan keempat strategi—*rehearsal, organization, imagery,* dan *retrieval.* Mereka akan menyadari bahwa apabila mereka ingin mengingat sesuatu, mereka akan menggunakan strategi-strategi memori tersebut daripada hanya sekadar mempercayai bahwa mereka akan mengingat materi-materi yang penting.

Perlu juga dipahami bahwa di samping strategi-strategi memori di atas, juga terdapat hal-hal lain yang mempengaruh memori anak, seperti tingkat usia, sifat-sifat anak (termasuk sikap, motivasi, dan kesehatan), serta pengetahuan yang telah diperoleh anak sebelumnya.

Atensi (Perhatian)

Atensi atau perhatian juga merupakan salah satu aspek perkembangan kognitif yang penting dalam perspektif pemrosesan informasi. Sejumlah psikolog memandang atensi mempunyai peranan dalam proses persepsi. Dalam hal ini, atensi dilihat sebagai alat saring (filter) yang akan menyaring semua informasi pada titik-titik yang berbeda pada proses persepsi. Dalam konteks proses pembelajaran di sekolah, atensi jelas

sangat penting. Tanpa adanya atensi dari peserta didik, maka informasi atau materi pembelajaran yang disampaikan guru mustahil dipahami oleh peserta didik. Sebaliknya, peserta didik yang memberikan atensi atau perhatian penuh dalam proses pembelajaran, akan mudah memahami informasi dari guru dan mudah pula menyimpannya dalam sistem memorinya, sehingga sewaktu-waktu dibutuhkan dapat segera dikeluarkan.

Pengertian Atensi

Atensi (*attention*) atau perhatian merupakan sebuah konsep multi-dimen- sional yang digunakan untuk menggambarkan perbedaan ciri-ciri dan cara-cara meresponss dalam sistem kognitif (Parkin, 2000). Menurut Chaplin (2002), atensi adalah konsentrasi terhadap aktivitas mental. Sedangkan Margaret W. Matlin (1994), menggunakan istilah atensi untuk merujuk pada konsentrasi terhadap suatu tugas mental, di mana individu mencoba untuk meniadakan stimulus lain yang mengganggu. Atensi dapat juga merujuk pada penerimaan beberapa pesan pada suatu waktu dan mengabaikan semua pesan, kecuali pesan tertentu.

Perkembangan Atensi

Atensi pada anak telah berkembang sejak masa bayi. Aspek-aspek atensi yang berkembang selama masa bayi ini memiliki arti yang sangat penting selama tahun-tahun prasekolah. Penelitian telah menunjukkan bahwa hilangnya atensi (*habituation*) dan pulihnya atensi (*dishabituation*) jika diukur pada 6 bulan pertama masa bayi, berkaitan dengan tingginya kecerdasan pada tahun-tahun prasekolah.

Meskipun atensi bayi memiliki pengaruh yang besar terhadap perkembangan kognitif selama tahun-tahun prasekolah, kemampuan anak untuk memusatkan perhatian berubah secara signifikan pada masa itu. Salah satu kekurangan dalam perhatian selama tahun-tahun prasekolah menyangkut dimensi-dimensi yang lebih menonjol dibandingkan dengan dimensi-dimensi yang relevan untuk memecahkan masalah atau mengerjakan suatu tugas dengan baik. Misalnya, suatu masalah dapat memiliki suatu kelucuan yang menarik perhatian yang memberi arah bagi pemecahan suatu masalah. Anak-anak prasekolah sangat dipengaruhi oleh ciri-ciri tugas yang sangat menonjol, seperti

kelucuan badut yang menarik perhatian. Setelah berusia 6 atau 7 tahun, anak-anak mengikuti secara lebih efisien dimensi-dimensi tugas yang relevan, seperti pengarah bagi pemecahan masalah. Para ahli psikologi perkembangan meyakini bahwa perubahan ini mencerminkan suatu pergeseran pengendalian kognitif perhatian sehingga anak-anak bertindak kurang impulsif (Santrock, 1995).

John Flavel (dalam Woolfolk & Nicolich, 2004) mendeskripsikan empat aspek atensi yang berkembang seiring dengan bertambah besarnya anak, yaitu:

1. Ketika anak-anak tumbuh semakin besar, ia lebih mampu mengendalikan atensinya. Mereka tidak hanya memiliki atensi dangkal, tetapi mereka juga semakin berkembang ketika fokus pada apa yang penting dan mengabaikan detail-detail yang tidak relevan. Di samping itu, mereka juga dapat memberikan perhatian lebih daripada satu dimensi atas stimulan secara simultan.
2. Seiring dengan perkembangannya, anak-anak menjadi lebih baik dalam menyesuaikan kemampuan atensinya dengan tugas.
3. Anak-anak mengembangkan kemampuannya untuk merencanakan bagaimana ia akan mengarahkan atensinya. Mereka akan mencari kata kunci untuk menentukan sesuatu yang penting dan siap untuk memperhatikan. Misalnya, bagi anak yang lebih besar, gerak dan nada suara guru dapat menjadi landasan untuk menentukan bahwa bagian pelajaran selanjutnya adalah penting dan mempersiapkan diri untuk memusatkan perhatian.
4. Anak-anak mengembangkan kemampuan mereka untuk memonitor atensinya, menetapkan apakah mereka menggunakan strategi yang tepat, dan mengubah pendekatan saat diperlukan untuk mengikuti rangkaian peristiwa yang kompleks.

Implikasi Perkembangan Proses Kognitif terhadap Pendidikan

Dalam perspektif pemrosesan informasi, pembelajaran dipandang sebagai proses memasukkan informasi ke dalam memori, mempertahankan, dan kemudian mengungkapkannya kembali untuk tujuan tertentu di kemudian hari. Bagaimana peserta didik menyimpan

dan menyebarkan informasi, bagaimana ia mengambil kembali informasi untuk melaksanakan aktivitas-aktivitas belajar yang kompleks, jelas menuntut adanya keterampilan kognitif, seperti persepsi, atensi, memori, dan sebagainya. Menurut pendekatan ini, anak-anak secara bertahap mengembangkan kapasitas untuk memproses informasi, dan karenanya secara bertahap pula mereka bisa mendapatkan pengetahuan dan keahlian yang kompleks. Dalam hal ini, guru lebih dipandang sebagai pembimbing kognitif sehingga peserta didik mampu mengembangkan proses-proses kognitifnya untuk memahami tugas akademik. Berikut ini, akan dikemukakan beberapa strategi yang dapat digunakan guru dalam membantu peserta didik mengembangkan proses-proses kognitifnya.

1. *Ajak peserta didik untuk memfokuskan perhatian dan meminimalkan gangguan.* Hal ini dapat dilakukan guru dengan mengemukakan tujuan pembelajaran, mengemukakan tentang pentingnya materi bagi mereka. Kemukakan juga kepada peserta didik betapa pentingnya memfokuskan perhatian ketika ia harus mengingat sesuatu. Beri mereka latihan memfokuskan perhatian tanpa adanya gangguan.
2. *Gunakan isyarat, gerakan dan perubahan nada suara yang menunjukkan bahwa ada sesuatu yang penting.* Caranya bisa dengan memperkeras suara, mengulangi sesuatu dengan penekanan, berjalan keliling ruangan, menunjuk, dan sebagainya.
3. *Bantu peserta didik untuk membuat isyarat atau petunjuk sendiri atau memahami satu kalimat yang perlu mereka perhatikan.* Beri variasi dari bulan ke bulan dan menu opsi untuk dipilih, seperti "perhatikan”, “fokus”, atau “ingat”. Biarkan mereka mengungkapkan kata-kata tersebut atau mengucapkannya dalam hati pada diri mereka untuk memfokuskan kembali pikiran mereka yang mungkin tidak konsentrasi.
4. *Gunakan komentar instruksional, seperti “baik, mari kita diskusikan ... sekarang perhatikan."*
5. *Buat pembelajaran menjadi menarik.* Caranya mungkin dengan menghubungkan suatu gagasan dengan minat siswa sehingga meningkatkan perhatian mereka, sesekali beri latihan yang tidak biasa dan menarik. Bangkitkan rasa ingin tahu mereka dengan mengajukan pertanyaan-pertanyaan seperti: “Apa yang akan terjadi

jika ...?" dan pertanyaan-pertanyaan dramatis lain untuk memperkenalkan berbagai topik yang akan diajarkan.

6. *Gunakan media dan teknologi secara efektif sebagai bagian dari pengajaran di kelas.*
7. *Fokuskan pada pembelajaran aktif untuk membuat proses pembelajaran menjadi lebih menyenangkan, mengurangi kejenuhan dan meningkatkan perhatian.*
8. *Ubah lingkungan fisik dengan mengubah tata ruang, model tempat duduk, atau berpindah pada satu setting berbeda.*
9. *Ubah jalur indrawi dengan memberi satu pelajaran yang mengharuskan peserta didik menyentuh, membaui, atau merasakan.*
10. Hindari perilaku yang membingungkan, *seperti mengayun-ayunkan pensil atau menyentuh rambut di kepala.*
11. Dorong peserta didik untuk mengingat materi pembelajaran secara lebih mendalam, bukan mengingat sepintas lalu. *Anak akan mengingat informasi dengan lebih baik dalam jangka panjang apabila mereka memahami informasi tersebut, bukan sekadar mengingat (hafal) tanpa pemahaman. Pengulangan akan bekerja baik untuk penyandian informasi ke memori jangka pendek. Namun, jika peserta didik perlu mengambil informasi dari memori jangka panjang, maka strategi pengulangan ini tidak efisien. Jadi, untuk sejumlah besar informasi, dorongan peserta didik untuk memahaminya, memberinya makna, mengelaborasi, dan mempersonifikasikannya. Beri peserta didik konsep dan ide untuk diingat, dan kemudian tanyakan kepada mereka bagaimana mereka dapat menghubungkan konsep dan ide tersebut dengan pengalaman personal dan makna personalnya. Beri mereka latihan untuk mengelaborasi suatu konsep agar mereka mampu memproses informasi secara lebih mendalam.*

12. Bantu peserta didik menata informasi yang akan dimasukkan ke dalam memori. *Para ahli psikologi pendidikan belakangan ini lebih memfokuskan perhatian pada bagaimana anak menyusun memori mereka ketimbang bagaimana anak menambahkan sesuatu ke dalam memori. Penataan informasi ini dianggap penting, karena peserta didik akan mengingat informasi dengan lebih baik jika*

mereka menatanya secara hierarkis. Semakin tertata informasi yang disajikan guru, maka semakin mudah peserta didik mengingatnya.

13. *Bantu peserta didik mengingat kembali informasi yang disajikan sebelumnya.* Para ahli teori kognitif percaya bahwa pembelajaran merupakan satu masalah mengenai integrasi informasi baru dengan struktur kognitif yang ada. Sebelum integrasi dapat dibuat, peserta didik harus mampu mengingat kembali informasi yang sudah mereka peroleh.
14. *Bantu peserta didik memahami dan mengombinasikan informasi.* Mungkin strategi tunggal terbaik untuk membantu peserta didik memahami pelajaran dan mengombinasikan informasi lama dengan informasi baru adalah membuat setiap pembelajaran sebermakna mungkin. Pembelajaran yang bermakna, bukan hanya dilihat dari aspek materi atau bahannya yang bermakna, tetapi juga bermakna bagi peserta didik secara khas. Betapapun materi yang disajikan bermakna, Tetapi peserta didik sendiri tidak menemukan makna tersebut bagi diri mereka, maka keahlian, keterampilan, dan pemahaman, tidak mungkin terbentuk pada diri peserta didik. Dengan demikian, pembelajaran yang bermakna dipresentasikan dengan kosakata yang memiliki arti bagi peserta didik. Istilah-istilah bam dijelaskan dengan menggunakan kata dan ide yang lebih akrab. Pembelajaran yang bermakna juga hams diorganisasi dengan baik, dengan hubungan yang jelas di antara elemen pembelajaran yang berbeda.
15. *Latih peserta didik menggunakan strategi mnemonik. Mnemonik* adalah salah satu strategi memori dengan cara menghafal (seni menghafal). Tujuan *mnemonik* adalah untuk menghubungkanmateri bam yang diajarkan dengan informasi lama yang sudah dikenal baik.

Bab 8

Perkembangan Keterampilan Kognitif

Dalam bab ini kita akan membicarakan salah satu aspek perkembangan kognitif yang sangat penting bagi proses belajar Dpeserta didik di sekolah, yakni keterampilan kognitif, yang meliputi kemampuan metakognitif, strategi kognitif, gaya kognitif, dan
pemikiran kritis.

Metakognitif

Seiring dengan perkembangan kognitifnya, anak-anak usia sekolah mulai berusaha mengetahui tentang pikirannya sendiri, tentang bagaimana ia belajar dan mengingat situasi-situasi yang dialami setiap hari, mulai menyadari proses-proses kognitifnya dan bagaimana seseorang dapat meningkatkan penilaian kognitif mereka, serta memilih strategi-strategi yang cocok untuk meningkatkan kinerja kognitif mereka. Para ahli psikologi menyebut tipe pengetahuan ini dengan metakognitif *(metacognitive),* yaitu pengetahuan tentang kognisi (Wellman, 1988).

Pengertian Metakognisi

Dalam beberapa dekade belakangan ini, metakognisi telah mendapat perhatian yang besar bagi sejumlah ahli psikologi. Bahkan dalam literatur-literatur pendidikan di negara-negara maju, istilah metakognisi

telah menjadi sebuah kata yang membuzer, tanpa adanya konsensus tentang apa itu metakognisi, bagaimana mengukurnya, dan bagaimana hubungannya dengan faktor-faktor lain (Gamer & Alexander, 1989).

Metakognisi (*metacognition*) merupakan sebuah konstruks psikologi yang kompleks. Untuk lebih memahami pengertian dari istilah metakognisi ini, berikut akan dikutip rumusan yang diajukan oleh para ahli psikologi.

John Flavell (1976), pencetus istilah metakognitif, secara sederhana mengartikan metakognitif sebagai *"knowing about knowing*"—- pengetahuan tentang pengetahuan.

Menurut McDevitt dan Ormrod (2002) "*the term metacognition refers both to the knowledge that people have about their own cognitive processes and to the intentional use of certain cognitive processes to improve learning and memory."*

Sementara itu, Bouffard, dkk., (1995) menyatakan: *"metacognition refers both to the explicit knowledge individuals have about their cognitive resources and to the deliberate self-regulation they can exercise when applying this knowledge."*

Menurut Margaret W. Matlin (1994), metakognitif adalah *"knowledge and awareness about cognitive processes—or our thoughts about thinking."* Lebih jauh Matlin menulis:

> *metacognition is an intriguing process because we use our cognitive processes to contemplate our cognitive processes. Metacognition is important because our knowledge about our cognitive processes can guide us in arranging circumstances and selecting strategies to*
> *improve future cognitive performance.*
> *

Dari beberapa definisi di atas dapat dipahami bahwa metakognitif adalah pengetahuan dan kesadaran tentang proses kognisi, atau pengetahuan tentang pikiran dan cara kerjanya. Metakognitif merupakan suatu proses menggugah rasa ingin tahu karena kita menggunakan proses kognitif kita untuk merenungkan proses kognitif kita sendiri. Metakognitif ini memiliki arti yang sangat penting, karena pengetahuan kita tentang proses kognitif kita sendiri dapat memandu kita dalam menata suasana dan menyeleksi strategi untuk meningkatkan kemampuan kognitif kita di masa

Pandangan-pandangan kontemporer tentang kognisi meyakini bahwa metakognitif sangat menentukan efisiensi sistem intelektual secara keseluruhan (Flavell, Green, & Flavell, 1995). "*Metacognitive abilities stand over and above the abilities required to be successful at cognitive tasks, yet are key to monitoring or controling the overall efficiency of performances, "* demikian kata Nelson (dalam Damon, *et all,* 1997). Ini menunjukkan bahwa metakognitif merupakan fungsi eksekutif yang membentuk dan membimbing bagaimana seseorang menggunakan pikirannya dan merupakan proses kognitif yang paling tinggi dan canggih. Hal ini sebagaimana dikemukakan oleh Purpura, 1997 (dalam Brown, 2000):

> *Metocognitive is a term used in infromation-processing theory to indicate an "executive" function, strategies that involve planning for learning, thinking about the learning process as it is taking place, monitoring of ones production or comprehension, and evaluating learning after an activity is completed.*

Metakognitif tidak sama dengan kognitif atau proses berpikir (seperti membuat perbandingan, ramalan, menilai, membuat sintesis atau menganalisis). Sebaliknya, metakognitif merupakan suatu kemampuan di mana individu berdiri di luar kepalanya dan mencoba untuk memahami cara ia berpikir atau memahami proses kognitif yang dilakukannya dengan melibatkan komponen-komponen perencanaan *(functional planning*), pengontrolan *(self-monitoring),* dan evaluasi *(self- evaluation).*

Komponen Metakognitif

Pada umumnya, teori-teori tentang kemampuan metakognitif mendapat inspirasi dari penelitian J.H. Flavel mengenai pengetahuan metakognitif dan penelitian A.L. Brown mengenai metakognitif atau pengontrolan pengaturan diri *(self-regulatory)* selama pemecahan masalah. Akan tetapi, kalau dilihat lebih jauh ke belakang, ternyata riset-riset tentang metakognisi memiliki akar sejarah yang panjang dalam bidang psikologi, terutama yang memfokuskan perhatiannya pada perkembangan kognitif, memori, pemrosesan eksekutif, dan strategi belajar (Brown, *et al.,* 1983). Model-model yang muncul belakangan ini lebih merupakan sintesis dari kedua penelitian awal tersebut. Model-model sintesis dari metakognisi

ini mencoba untuk mengoordinasikan pengetahuan metakognitif *(metacognitive knowledge*) dan aktivitas metakognitif *(metacognitive activity*) (Ferrari & Sternberg, 1998).

Pengetahuan Metakognisi. Pengetahuan metakognisi meliputi usaha monitoring dan refleksi atas pikiran-pikiran saat ini. Refleksi ini membutuhkan pengetahuan faktual *(factual knowledge*)—tentang tugas, tujuan-tujuan atau diri sendiri—dan pengetahuan strategis *(strategic knowledge*)—tentang bagaimana dan kapan menggunakan prosedur- prosedur tertentu untuk memecahkan masalah. Sedangkan aktivitas metakognitif meliputi penggunaan *self-awareness* dalam menata dan menyesuaikan strategi yang digunakan selama berpikir dan memecahkan masalah.

Menurut John Flavell (1976), pengetahuan metakognitif secara umum dapat dibedakan menjadi 3 variabel, yaitu:

1. Variabel individu. Variabel individu mencakup pengetahuan tentang *persons,* manusia (diri sendiri dan juga orang lain), yang mengandung wawasan bahwa manusia, termasuk saya sendiri, memiliki keterbatasan dalam jumlah informasi yang dapat diproses. Tidak mungkin semua informasi yang masuk ke pikiran dapat diproses. Dalam variabel individu ini tercakup pula pengetahuan bahwa kita lebih paham tentang suatu bidang dan lemah di bidang lain (saya lebih menguasai mata pelajaran matematika dibandingkan dengan mata pelajaran sejarah). Demikian juga pengetahuan tentang perbedaan kemampuan Anda dengan orang lain (mengetahui bahwa guru lebih terampil dalam bahasa Inggris dibandingkan dengan saya).
2. Variabel Tugas. Variabel tugas mencakup pengetahuan tentang tugas-tugas (*taks*), yang mengandung wawasan bahwa beberapa kondisi sering menyebabkan kita lebih sulit atau lebih mudah memecahkan suatu masalah atau menyelesaikan suatu tugas. Misalnya, semakin banyak waktu yang aku luangkan untuk memecahkan suatu masalah, semakin baik aku mengerjakannya; sekiranya materi pembelajaran yang disampaikan guru sukar dan tidak akan diulangi lagi, maka saya tentu harus lebih konsentrasi dan mendengarkan keterangan guru dengan saksama.
3. Variabel Strategi. Variabel strategi mencakup pengetahuan tentang strategi, pengetahuan tentang bagaimana melakukan

bagaimana mengatasi kesulitan. Variabel strategi ini mengandung wawasan seperti: beberapa langkah kognitif akan menolong saya menyelesaikan sejumlah besar tugas kognitif (mengingat, mengomunikasikan, membaca). Akan tetapi, beberapa strategi akan menolong saya menyelesaikan beberapa tugas lebih baik daripada tugas-tugas lain.

Aktivitas Kognisi. Aktivitas kognisi disebut juga pengaturan kognisi *(regulation of cognition*) mencakup usaha-usaha siswa memonitor, mengontrol atau menyesuaikan proses kognitifnya dan merespons tuntutan tugas atau perubahan kondisi (Baker, 1994). Aktivitas kognisi secara tipikal juga dipandang sebagai upaya untuk meregulasi atau menata kognisi yang mencakup perencanaan *(planning*) tentang bagaimana menyelesaikan suatu tugas, menyeleksi strategi kognitif yang akan digunakan, memonitor keefektifan strategi yang telah dipilih, dan memodifikasi atau mengubah strategi yang digunakan ketika menemui masalah (Pintrich *et al.,* 2000).

Perkembangan Metakognitif

Kemampuan metakognitif untuk memonitor kemajuan sendiri dan menggunakan strategi yang berbeda untuk belajar dan mengingat, mengalami perkembangan sesuai dengan pertambahan usia. Secara umum, pengetahuan metakognitif mulai berkembang pada usia 5-7 tahun, dan terus berkembang selama usia sekolah, masa remaja, bahkan sampai masa dewasa. Meskipun demikian, hasil penelitian menemukan adanya perbedaan individual di antara para peserta didik dalam usia yang sama.

Penelitian Flavel tentang metakognitif lebih difokuskan pada anak- anak. Flavel menunjukkan bahwa anak-anak yang masih kecil telah menyadari adanya pikiran, memiliki keterkaitan atau terpisah dengan dunia fisik, dapat menggambarkan objek-objek dan peristiwa-peristiwa secara akurat atau tidak akurat, dan secara aktif menengahi interpretasi tentang realitas dan emosi yang dialami. Anak-anak usia
3 tahun telah mampu memahami bahwa pikiran adalah peristiwa mental internal yang menyenangkan, yang referensial (merujuk pada peristiwa-peristiwa nyata atau khayalan), dan yang unik bagi manusia. Mereka juga dapat membedakan pikiran dengan pengetahuan.

Sejumlah peneliti lain lebih tertarik untuk mempelajari kemampuan metakognitif anak-anak, apakah anak-anak yang masih kecil telah mampu memahami pikiran-pikiran mereka sendiri dan pikiran- pikiran orang lain. Hala, Chandler dan Fritz (1991) misalnya, menemukan bahwa anak-anak yang masih kecil usia 2 atau 2,5 tahun telah mengerti bahwa untuk menyembunyikan sebuah objek dari orang lain mereka harus menggunakan taktik penipuan, seperti berbohong atau menghilangkan jejak mereka sendiri.

Wellman dan Gelman (1997) juga menunjukkan bahwa pemahaman anak tentang pikiran manusia tumbuh secara ekstensif sejak tahun-tahun pertama kehidupannya. Kemudian pada usia 3 tahun anak menunjukkan suatu pemahaman bahwa kepercayaan dan keinginan- keinginan internal dari seseorang berkaitan dengan tindakan-tindakan orang tersebut. Secara lebih terperinci Wellman menunjukkan kemajuan pikiran anak usia 3 tahun dalam empat tipe pemahaman yang menjadi dasar bagi pikiran teoretis mereka, yaitu: a) memahami bahwa pikiran terpisah dari objek-objek lain; b) memahami bahwa pikiran menghasilkan keinginan dan kepercayaan; c) memahami tentang bagaimana tipe-tipe keadaan mental yang berbeda-beda saling berhubungan; dan d) memahami bahwa pikiran digunakan untuk menggambarkan realitas eksternal.

Dengan demikian dapat dipahami bahwa kesadaran metakognitif telah berkembang jauh sebelum anak masuk sekolah. Kemudian, melalui interaksinya dengan dunia sekolah, kesadaran metakognitif anak akan terus mengalami perkembangan hingga remaja, bahkan sampai dewasa. Pada usia 7 atau 8 tahun kemampuan metakognitif anak meningkat secara mencolok. Pada masa ini, penilaian anak terhadap isyarat kognitif meningkat tajam. Hal ini mungkin disebabkan anak semakin menyadari kehendak sadar (stream of consciousness) dari pikirannya sendiri dan orang lain (Flavell, at al., 1995). Sejumlah ahli teori belakangan juga percaya bahwa konsep tentang proses berpikir dan kesadaran tentang pikiran dan belajar berkembang dengan baik selama masa pertengahan anak-anak dan remaja (Ferrari & Sternberg, 1998; Wellman & Hickling, 1994).

Pemahaman anak-anak tentang pentingnya pikiran berdampak terhadap kesadaran metakognitif mereka tentang faktor-faktor yang mempengaruhi prestasi mereka ketika menghadapi tugas-tugas tertentu.

Sejumlah ahli perkembangan percaya bahwa pengetahuan metakognitif menguntungkan pembelajaran di sekolah, dan apabila peserta didik kurang menguasai pengetahuan metakognitif ini, guru dapat mengajarkannya kepada mereka.

Strategi Kognitif

Strategi kognitif merupakan salah satu kecakapan aspek kognitif yang penting dikuasai oleh seorang peserta didik dalam belajar atau memecahkan masalah. Strategi kognitif merupakan kemampuan tertinggi dari domain kognitif, setelah analisis, sintesis, dan evaluasi. Strategi kognitif ini dapat dipelajari oleh peserta didik. Proses pembelajaran bukan semata-mata proses penyampaian materi bidang ilmu tertentu saja, sebaliknya yang lebih penting adalah proses pengembangan kemampuan strategi kognitif peserta didik. Hal ini sebagaimana dikemukakan oleh Pressley (dalam Santrock, 2006), kunci pendidikan adalah membantu siswa mempelajari serangkaian strategi yang dapat menghasilkan solusi problem. Pemikir yang baik menggunakan strategi secara rutin untuk memecahkan masalah. Pemikir yang baik juga tahu kapan dan di mana mesti menggunakan strategi (pengetahuan metakognitif tentang strategi). Memahami kapan dan di mana mesti menggunakan strategi sering muncul dari aktivitas monitoring yang dilakukan siswa terhadap situasi pembelajaran.

Pengertian Strategi Kognitif

Strategi secara sederhana dapat didefinisikan sebagai: “specific methods of approaching a problem or task, modes of operation for achieving a particular end, planned designs for controlling and manipulating certain information *(Brown, 2000). McDevittdan Ormrod (2002), mendefinisikan strategi kognitif sebagai* "specific mental process that people use to acquire or manipulation information.” Jadi, yang dimaksud dengan strategi kognitif adalah *proses mental atau kognitif tertentu yang digunakan orang untuk memperoleh atau memanipulasi informasi.*

Menurut Gagne (dalam Paulina Pannen, dkk, 2001), strategi kognitif adalah kemampuan internal yang terorganisasi yang dapat membantu siswa dalam proses belajar, proses berpikir, memecahkan masalah, dan mengambil keputusan.

Menurut Bell-Gredler (dalam Paulina Pannen, 2001), strategi kognitif merupakan proses berpikir induksi, di mana siswa belajar untuk membangun pengetahuan berdasarkan fakta atau prinsip yang diketahuinya. Strategi kognitif tidak berhubungan dengan materi bidang ilmu tertentu, karena merupakan keterampilan berpikir siswa yang internal dan dapat diterapkan dalam berbagai bidang ilmu. Ini terlihat ketika siswa mempelajari materi suatu bidang ilmu, mereka juga terlibat dalam proses untuk mengembangkan strategi kognitif.

Strategi kognitif didasarkan pada paradigma konstruktivisme, teori metakognisi, dan pengalaman-pengalaman praktis di lapangan. Hakikat dari paradigma konstruktivisme adalah ide bahwa siswa harus menjadikan informasi. Siswa ideal men u m t paradigma ini adalah seorang pelajar yang memiliki kemampuan mengatur dirinya sendiri (self-regulated learner j. Self-regulated learner *adalah seseorang yang memiliki pengetahuan tentang strategi belajar yang efektif, atau biasa disebut* academic learning skill, *yang dipadu dengan kontrol diri dan motivasi yang tetap teipelihara.* Self-regulated learners have a combination of academic learning skills and self-control that makes learning easier, so they are more motivated to learn; in other words, they have the skill and the will to learn, *demikian ungkap Wool folk (1995).*

Jadi, self-regulated learners *secara sederhana dapat dipahami sebagai seseorang yang mampu* (skill,) *dan mau* (wiLl*) belajar. Bagi* self- regulated learners, *motivasi belajar adalah untuk belajar itu sendiri, bukan hanya karena ingin mendapatkan nilai, atau motivator eksternal lainnya, dan mereka mampu bertahan menekuni tugas jangka panjang hingga tugas itu selesai.*

Mefturut Paulina Pannen, (2001), proporsi paradigma konstruktivisme dapat diterjemahkan menjadi pernyataan-pernyataan yang lebih operasional sebagai berikut:

1. Kepercayaan, nilai dan norma, motivasi, pengetahuan dan keterampilan, serta intuisi setiap orang akan sangat berpengaruh terhadap strategi dan kemampuan dalam memecahkan masalah yang dihadapinya.
2. Permasalahan yang dihadapi setiap orang tidak pernah dapat dipisahkan dari konteks situasinya. Strategi dan kemampuan seseorang dalam menghadapi masalah-masalah tersebut adalah

3. *Jika dikumpulkan strategi-strategi yang digunakan orang per orang dalam menghadapi masalah tertentu, maka akan terlihat adanya pola dasai'yang sama* (generalizable,) *dari strategi-strategi tersebut. Pola dasar tersebut perlu dan dapat dipelajari oleh orang lain guna menjadi bekal dasar dalam memecahkan masalah.*

Jenis-Jenis Strategi Kognitif

Istilah strategi kognitif telah digunakan dalam berbagai bidang, seperti konseling dan terapi, dengan maksud sebagai strategi untuk membantu klien keluar dari permasalahan yang dihadapinya. Dalam bidang pembelajaran, strategi kognitif sering juga disebut sebagai strategi belajar dan memecahkan masalah.

Strategi belajar di sini dapat diartikan sebagai: "general methods or techniques that help in solving a variety of problems" *(Seifer & Hoffnung, 1994), atau* "specific methods of learning information" *(McDevitt dan Oimrod, 2002). Strategi belajar, dengan demikian adalah metode-metode atau teknik-teknik tertentu yang digunakan untuk dapat membantu siswa mempelajari informasi baru dan memecahkan berbagai masalah belajar secara lebih efektif.*

Terdapat berbagai jenis strategi kognitif yang digunakan oleh peserta didik dalam belajar dan memecahkan masalah. West, Farmer & Wolff (1991) mengidentifikasiempat jenis strategi kognitif, yaitu:

1. Chunking. *Strategi* chunking *dilakukan dengan cara mengorganisasikan materi secara sistematis melalui proses mengurutkan, mengklasifikasi, dan menyusun. Strategi ini dipandang dapat membantu peserta didik dalam mengelola informasi yang sangat banyak atau proses yang sangat kompleks. Dengan* chunking *peserta didik dapat memilah-milah suatu materi pembelajaran atau suatu masalah menjadi bagian-bagian yang lebih kecil dan kemudian menyusun bagian-bagian tersebut secara berurutan.*
2. Spatial. *Strategi spatial merupakan strategi untuk menunjukkan hubungan antai'a satu hal dengan hal lain. Strategi ini meliputi strategi pembingkaian* (framing,), *dan pemetaan kognitif* (cognitive mapping,).
3. Multipurpose. *Multipurpose merupakan strategi kognitif yang dapat digunakan untuk berbagai tujuan, antara lain* rehearsal, imagery, *dan* mnemonics.

Perkembangan Strategi Kognitif

Strategi kognitif berkembang dalam waktu yang cukup lama. Berikut ini akan dikemukakan perkembangan strategi kognitif berdasarkan jenis- jenis strategi kognitif yang dikemukakan oleh sejumlah ahli psikologi, yaitu: rehearsal, elaboration, dan organizational (Pintrich, 1989; Hofer, et al., 1998; McDevitt & Ormrod, 2002).

Rehearsal. Rehearsal *(pengulangan) adalah salah satu strategi belajar kognitif yang digunakan peserta didik dengan cara mengulangi berkali-kali materi pelajaran atau informasi yang disajikan.* “Rehearsal refer to an attempt to leam and remember information by repeating it over and over" *(McDevitt & Ormrod, 2002). Strategi rehearsal dapat berupa menghafal dalam hati item-item yang dipelajari dan dapat pula berupa menyebut dengan suara keras kata-kata penting dalam suatu teks. Strategi rehearsal diasumsikan dapat membantu peserta didik menguasai dan menyeleksi informasi penting daii teks serta memelihara informasi ini secara aktif dalam memorinya. Meskipun demikian, strategi rehearsal ini kurang efektif digunakan untuk tugas-tugas yang lebih kompleks (Hofer, et al., 1998).*

Strategi rehearsal jarang digunakan oleh anak-anak prasekolah atau TK. Strategi ini lebih banyak dan efektif digunakan oleh siswa sekolah dasar. Dalam suatu studi klasik tentang pola-pola pengulangan anak-anak, Flavell dan rekan-rekannya meminta anak usia 5, 7, dan 10 tahun untuk menunjukkan objek-objek dalam satu rangkaian. Hasilnya menunjukkan bahwa anak-anak berusia 7 hingga 10 tahun lebih baik dibandingkan dengan anak-anak yang lebih muda dalam mengulang Ltem-item selama periode penundaan. Dengan demikian, Flavell dan rekan-rekannya berkesimpulan bahwa penggunaan strategi pengulangan meningkat sejalan dengan bertambahnya usia dan berkorelasi positif dengan tingkat keberhasilan. Secara khusus, asumsinya adalah bahwa tingkat pengulangan menentukan keberhasilan memori (Schneider & Bjorklund, 1997).

Menurut McDevitt & Ormrod, 2002), strategi rehearsal ini digunakan dalam bentuk yang berbeda pada usia yang berbeda pula. Anak usia 6 tahun misalnya, dapat dilatih untuk menghafal suatu daftar item-item sebagai cara membantu mereka mengingat item-item tersebut. Namun, setelah latihan tersebut mereka jarang menggunakan rehearsal kalau item-item itu telah dikuasainya secara

7 atau 8 tahun pengulangan informasi sering dilakukan secara spontan, seperti ditunjukkan dengan gerakan-gerakan bibir dan berbisik-bisik selama mempelajari tugas. Di samping itu, dalam menghafal item-item informasi ini, mereka cenderung mengisolasi diri dari orang lain. Sementara itu, bagi anak-anak usia 9 atau 10 tahun, pengulangan dilakukan dengan cara mengombinasikan item-item dalam satu daftar. Misalnya, ketika mereka mendengar kata “alif ... ba ... ta,” mereka akan mengulang kata “alif”, kemudian kata 'ha, ta” dan selanjutnya kata “alif, ba, ta.” Pengombinasian item-item secara terpisah selama rehearsal dapat membantu peserta didik mengingatnya secara lebih efektif.

Organization. *Organization* (organisasi), merupakan strategi belajar kognitif yang banyak digunakan oleh peserta didik. "*Organization refer to a finding interrelationships among pieces of information as a way of learning them more effectively”* (McDevitt & Ormrod 2002). Jadi, strategi kognitif mengorganisasi berarti menemukan interlasi di antara kepingan-kepingan informasi untuk lebih memudahkan dan efektif dalam mempelajarinya. Strategi organisasi ini meliputi tingkah laku seperti: menyeleksi ide-ide pokok dari teks, menyusun garis-garis besar teks atau materi yang dipelajari, dan menggunakan secara bervariasi teknik-teknik tertentu untuk menyeleksi dan mengorganisasi ide-ide dalam teks atau materi (seperti: membuat sketsa atau memeta ide-ide penting, mengidentifikasi struktur kalimat dalam teks). Strategi ini biasanya menghasilkan pemahaman yang mendalam tentang materi yang dipelajari dibandingkan dengan strategi rehearsal (Weinstein & Mayer, 1986). Hal ini karena hasil penelitian secara konsisten menunjukkan bahwa informasi yang terorganisasi lebih mudah dipelajari dan lebih komplit diingat dibandingkan dengan informasi yang tidak terorganisasi (McDevitt & Ormrod, 2002).

Strategi organisasi ini biasanya digunakan oleh anak-anak yang lebih besar. Anak-anak yang masih kecil tidak dapat mengelompokkan secara spontan item-item yang sama untuk membantu proses memorinya. Akan tetapi, sebagaimana ditunjukkan dalam studi Moely dan rekan-rekannya, anak-anak masa pertengahan dan akhir tampaknya cenderung mengorganisasi informasi secara spontan untuk diingat dibandingkan dengan anak-anak yang masih kecil. Prosedur latihan yang digunakan Moely dan teman-temannya

ternyata dapat meningkatkan daya ingat mereka. Bjorklund dan Zeman juga menemukan bahwa anak-anak sekolah dasar sering mengingat nama-nama teman sekelasnya menurut susunan di mana mereka duduk dalam kelas. Anak-anak sering tampak menemukan strategi organisasi ini secara kebetulan (Schneider & Bjorklund, 1997).

Menurut McDevitt dan Ormrod, (2002), anak-anak usia prasekolah dan sekolah dasar mempunyai sedikit kesadaran bahwa mereka mengorganisasi informasi yang ingin mereka ingat, dan mereka membentuk kategori-kategori berdasarkan pada keserupaan, fungsi atau hubungan-hubungan umum (seperti: mama-papa, meja-kursi, anjing- kucing). Penggunaan strategi mengorganisasi mengalami peningkatan pada masa akhir sekolah dasar dan terus berlanjut sampai sekolah menengah. Pola-pola organisasinya lebih detail, merefleksikan kata-kata, dan sering lebih abstrak dan bersifat kategori (seperti: furnitur, binatang, tumbuh-tumbuhan).

Elaboration. *Elaboration* (perluasan atau perincian) juga merupakan salah satu strategi belajar kognitif yang digunakan oleh peserta didik. "*Elaboration refer to using prior knowledge to expand on new information and thereby learn it more effectively* (McDevitt & Ormrod, 2002). Jadi, yang dimaksud dengan elaborasi atau perluasan adalah penggunaan pengetahuan lama guna memperluas atau memperdalam pengetahuan baru sehingga dapat lebih efektif dalam mempelajarinya.

Menurut Suharnan (2005), elaborasi melibatkan proses pemerkayaan (penambahan) makna informasi. Contoh pada kata buku, dalam proses mengelaborasi seseorang dapat mengaitkan kata buku, misalnya dengan buku tulis, membaca buku, buku pelajaran, bahan buku adalah kertas, buku dapat dibawa atau dimasukkan ke dalam tas, harga buku mahal, dan sebagainya. Dengan cara seperti ini, ingatan tentang kata buku menjadi lebih baik dan tidak mudah lupa.

Menurut Hofer, dkk., (1998), strategi elaborasi dapat berupa penguraian atau membuat kesimpulan atas materi yang dipelajari, membuat analogi, mengeneralisasi, memperluas ide-ide dalam materi yang dipelajari, serta mempertanyakan dan mencari jawabannya.

Strategi kognitif elaborasi sudah mulai berkembang sejak awal anak- anak masuk TK. Pada tahun-tahun prasekolah ini, anak-anak

1995) . Meskipun demikian, strategi ini baru digunakan secara intensif dalam membantu belajar mereka pada akhir masa kanak-kanak dan terus berlanjut sampai usia belasan tahun (Siegler, 1991). Penggunaan strategi eloborasi juga terlihat pada siswa-siswa sekolah menengah. Namun, sejumlah penelitian menunjukkan bahwa strategi ini lebih sering digunakan oleh siswa sekolah menengah yang memiliki prestasi akademik yang tinggi. Dalam hal ini, mereka cenderung menggunakan pengetahuan mereka yang sudah ada untuk membantu mempelajari informasi baru. Sedangkan siswa sekolah menengah yang memiliki prestasi akademik yang rendah, jarang menggunakan strategi elaborasi ini, dan kebanyakan siswa dari semua tingkat kemampuan cenderung menggunakan strategi rehearsal dalam menghadapi tugas-tugas yang sulit, atau memahami materi-materi pelajaran yang berat (McDevitt & Ormrod, 2002).

Implikasi Perkembangan Keterampilan Kognitif terhadap Pendidikan

Kemampuan metakognisi, keterampilan menggunakan strategi kognitif, merupakan aspek-aspek kognitif yang penting dalam meningkatkan prestasi belajar peserta didik di sekolah. Peserta didik yang hadir di sekolah harus memiliki dan mengembangkan kemampuan metakognisinya serta terampil dalam menggunakan strategi kognitif yang efektif. Kemampuan metakognisi dan strategi kognitif ini merupakan kemampuan yang dipelajari dan dapat dikembangkan. Ini berarti bahwa perkembangan metakognisi dan strategi kognitif memberikan beberapa implikasi bagi pendidikan. Dalam uraian berikut akan diketengahkan beberapa upaya yang harus dilakukan guru dalam mengembangkan kemampuan metakognisi dan strategi kognitif peserta didik.

1. Guru harus mengajarkan dan menganjurkan kepada peserta didik untuk menggunakan strategi belajar yang sesuai dengan kelompok usia mereka.
2. *Memberikan pelatihan tentang strategi belajar, kapan dan bagaimana menggunakan strategi untuk mempelajari tugas-tugas baru dan sulit. Penelitian tentang pelatihan strategi* (strategy training,) *menunjukkan bahwa terjadinya kemajuan belajar secara substansial setelah peserta didik mengikuti training strategi di sekolah (Seiffer & Hofnung, 1994).*

3. Menunjukkan strategi belajar yang efektif serta mendorong peserta didik untuk menggunakan strateginya sendiri
4. Mengidentifikasi situasi-situasi di mana suatu strategi memungkinkan untuk digunakan
5. Memberi kesempatan kepada peserta didik untuk belajar sendiri, dengan sedikit atau tanpa bantuan dari guru.
6. Memberi kesempatan seluas-luasnya kepada peserta didik untuk mengakses hasil belajarnya sendiri, sehingga mereka bisa mengetahui apa yang telah dikerjakannya dan apa yang belum diketahuinya.
7. Sering memberikan umpan balik tentang kemajuan belajar mereka. Ketika guru sering memberikan umpan balik, ia tidak hanya meningkatkan belajar dan prestasi akademik peserta didik di kelas, tetapi juga membantu metakognitif mereka berkembang dengan baik. Guru dapat juga menggunakan umpan balik untuk mendorong perkembangan strategi belajar siswa yang lebih efektif.
8. Memberi kesempatan kepada siswa untuk mengevaluasi belajarnya sendiri dan menolong mereka mengembangkan mekanisme melakukan perbuatan belajar yang efektif.
9. Mengharapkan dan menganjurkan peserta didik untuk belajar mandiri, yakni melakukan perbuatan belajar sendiri, menentukan sendiri apa yang harus dilakukan, memecahkan masalah sendiri, tanpa bergantung kepada orang lain.

Gaya Kognitif

Gaya kognitif merupakan salah satu ide baru dalam kajian psikologi perkembangan dan pendidikan. Ide ini berkembang pada penelitian mengenai bagaimana individu menerima dan mengorganisasi informasi dari lingkungan sekitarnya. Hasil kajian ini menunjukkan bahwa individu berbeda-beda dalam hal bagaimana mereka mendekati tugas eksperimental, tetapi variasi ini tidak merefleksikan tingkat inteligensi atau pola kemampuan khusus. Bahkan mereka melakukannya dengan cara yang dipilih yang dimiliki individu berbeda untuk memproses dan mengorganisasi informasi dan untuk merespons stimulan lingkungan (Woolfolk & Nicolich, 2004).

Gaya kognitif sering dideskripsikan sebagai berada dalam garis batas antara kemampuan mental dan sifat personalitas. Berbeda dengan strategi kognitif yang mungkin mengalami perubahan dari waktu ke waktu serta dapat dipelajari dan dikembangkan, gaya kognitif bersifat statis dan secara relatif menjadi gambaran tetap tentang diri individu (Riding & Douglas, 1993). Gaya *(style)* juga berbeda dengan kemampuan *(ability),* seperti intelegensi. Kemampuan mengacu pada isi kognisi yang menyatakan informasi apa saja yang telah diproses, dengan langkah bagaimana dan dalam bentuk apa informasi itu diproses. Sedangkan gaya lebih mengacu pada proses kognisi yang menyatakan bagaimana isi informasi itu diproses. Atau dengan kata lain, gaya adalah cara seseorang menggunakan kemampuannya (Santrock, 2004).

Pengetahuan tentang daya kognitif peserta didik diperlukan dalam merancang atau memodifikasi materi, tujuan, dan metode pembelajaran. Dengan adanya interaksi antara gaya kognitif, dengan faktor-faktor tujuan, materi, dan metode pembelajaran, kemungkinan hasil belajar siswa dapat dicapai dengan optimal. Ini menunjukkan bahwa gaya kognitif merupakan salah satu variabel kondisi belajar yang perlu dipertimbangkan oleh guru dalam merancang pembelajaran, terutama dalam memilih strategi pembelajaran yang sesuai dengan gaya kognitif peserta didik. Sebab, jenis strategi tertentu memerlukan gaya belajar tertentu.

Pengertian Gaya Belajar

Secara bahasa, istilah gaya dalam bahasa Inggris disebut *style,* yang berarti corak mode atau gaya. Menurut Brown (2000), *style is a term that refers to consistent and rather enduring tendencies or preferences within an individual. Style are those general characteristics of intellectual functioning (and personality type, as well) that pertain to you as an individual, and that differentiate you from someone else.*

Tennant (1988), secara sederhana mendefinsikan gaya kognitif sebagai "an *individuals characteristic and consistent approach to organising and processing information. ”* Menurut Ferrari dan Sternberg (1998), *cognitive styles refer to the dominant or typical ways children use their cognitive abilities across a wide range of situations,*

Berdasarkan pada beberapa definisi di atas, dapat dipahami bahwa yang dimaksud dengan gaya kognitif adalah karakteristik individu dalam penggunaan fungsi kognitif (berpikir, mengingat, memecahkan masalah, membuat keputusan, mengorganisasi dan memproses informasi, dan seterusnya.) yang bersifat konsisten dan berlangsung lama.

Jadi, setiap individu memiliki gaya kognitif yang berbeda dalam memproses informasi atau menghadapi suatu tugas dan masalah. Perbedaan ini bukan menunjukkan tingkat inteligensi atau kecakapan tertentu, sebab individu yang berbeda dengan gaya kognitif yang sama belum tentu memiliki tingkat inteligensi atau kemampuan yang sama. Apalagi individu dengan gaya kognitif yang berbeda, kecenderungan perbedaan tingkat inteligensi dan kemampuan yang dimilikinya lebih besar.

Menurut Woolfolk (1995), di dalam gaya kognitif terdapat suatu cara yang berbeda untuk melihat, mengenal, dan mengorganisir informasi. Setiap individu akan memilih cara yang lebih disukai dalam memproses dan mengorganisasi informasi sebagai respons terhadap stimuli lingkungannya. Kemungkinan, ada individu yang memberikan respons lebih cepat, tetapi ada pula yang lebih lambat. Cara-cara memberi respons terhadap stimuli ini berkaitan erat dengan sikap dan kualitas personal. Gaya kognitif merupakan pola yang terbentuk dari cara individu memproses informasi, yang cenderung stabil dan dicapai dalam jangka waktu yang cukup lama, meskipun ada kemungkinan untuk berubah.

Sebagai karakteristik individu dalam memproses informasi, gaya kognitif berada pada lintas kemampuan dan kepribadian, serta dimanifestasikan pada beberapa aktivitas. Ketika gaya kognitif secara khusus dimanifestasikan dalam konteks pendidikan, maka ia lebih umum dikenal dengan gaya belajar (*learning styles). Learning styles might be thought of as* "*cognitive, affective, and physiological traits that are relatively stable indicators of how learners perceive, interact with, and responsd to the learning environment/' Or, more simply, as "a general predisposition, voluntary or not, toward processing information in a particular way"* (Brown, 2000).

Dengan demikian, gaya kognitif merupakan bagian dari gaya belajar, yakni sifat-sifat fisiologis, kognitif, dan afektif yang relatif tetap, yang menggambarkan bagaimana peserta didik menerima,

dan merespons lingkungan belajar, atau semacam kecenderungan umum, sengaja atau tidak, dalam memproses informasi dengan menggunakan cara-cara tertentu. Singkatnya, dalam pengertian daya belajar, gaya kognitif dapat diartikan sebagai ciri khas individual peserta didik dalam belajar, baik yang berkaitan dengan cara penerimaan dan pengolahan informasi, sikap terhadap informasi, maupun kebiasaan yang berhubungan dengan lingkungan belajar.

Tipe Gaya Kognitif

Para ahli psikologi dan pendidikan berbeda pendapat dalam mengemukakan bentuk-bentuk gaya kognitif yang digunakan oleh peserta didik. Berikut ini akan dibahas beberapa gaya kognitif yang paling banyak didiskusikan oleh para ahli.

1. **Gaya Impulsif dan Reflektif.** Gaya reflektif dan impulsif menunjukkan tempo kognitif atau kecepatan berpikir. Menurut Santrock (1998), *impulsivity is a cognitive style in which individuals act before they think.* Sedangkan *reflection is a cognitive style in which individuals think before they act, usually scanning information carefully and slowly.* Siswa yang memiliki gaya impulsif cenderung memberikan respons secara cepat. Individu impulsif sejati adalah individu yang memberikan respons sangat cepat, tetapi juga melakukan sedikit kesalahan dalam proses tersebut. Sebaliknya, individu dengan gaya reflektif cenderung menggunakan lebih banyak waktu untuk meresponss dan merenungkan akurasi jawab. Individu reflektif sangat lamban dan berhati-hati dalam memberikan respons, tetapi cenderung memberikan jawaban secara benar.

   Dibandingkan dengan peserta didik yang impulsif, peserta didik yang reflektif lebih mungkin melakukan tugas-tugas seperti: mengingat informasi yang terstruktur, membaca dengan memahami dan menginterpretasikan teks, memecahkan masalah dan membuat keputusan.

   Di samping itu, dibandingkan dengan siswa yang impulsif, siswa yang reflektif juga lebih mungkin untuk menentukan sendiri tujuan belajar dan berkonsentrasi pada informasi yang relevan. Siswa yang reflektif biasanya memiliki standar keija yang tinggi. Sejumlah bukti menunjukkan bahwa siswa reflektif lebih efektif dan

lebih baik dalam pelajaran di sekolah dibandingkan dengan siswa yang impulsif (Santrock, 2008).

David Ewing (dalam Brown, 2000), menyatakan bahwa terdapat dua gaya kognitif yang berhubungan dengan gaya reflektif/ impulsif (R/I), yaitu gaya sistematik dan intuitif. Gaya intuitif *(intuitive style*) menunjukkan suatu pendekatan di mana seseorang membuat sejumlah spekulasi dan kemungkinan mengganti beberapa spekulasi secara berbeda berdasarkan dugaan-dugaan atau firasat sebelum diperoleh suatu solusi. Sedangkan gaya sistematik *(systematic style)* cenderung untuk memperhitungkan secara saksama semua jalan pemecahan masalah, dan kemudian, setelah melakukan refleksi secara mendalam, baru mengajukan suatu sulosi.

2. **Field Dependence dan Independence**. Gaya *felid dependent* (FD) dan *independence* (FI) merupakan tipe gaya kognitif yang mencerminkan cara analisis seseorang dalam berinteraksi dengan lingkungannya. Individu dengan gaya FD cenderung menerima suatu pola sebagai suatu keseluruhan. Mereka sulit untuk memfokuskan pada satu aspek dari satu situasi, atau menganalisa pola menjadi bagian-bagian yang berbeda. Sebaliknya, individu dengan gaya FI lebih menerima bagian-bagian terpisah dari pola menyeluruh dan mampu menganalisa pola ke dalam komponen- komponennya.

   Seorang siswa dengan gaya kognitif FD *(field dependence),* menemukan kesulitan dalam memproses, namun mudah mempersepsi apabila informasi dimanipulasi sesuai dengan konteksnya. Ia akan dapat memisahkan stimuli dalam konteksnya, tetapi persepsinya lemah ketika terjadi perubahan konteks. Sementara itu, siswa dengan gaya kognitif FI *(Field Independence),* cenderung menggunakan faktor-faktor internal sebagai arahan dalam memproses informasi. Mereka mengerjakan tugas secara tidak berurutan dan merasa efesien bekerja sendiri.

   Dalam situasi sosial, individu yang FD umumnya lebih tertarik mengamati kerangka situasi sosial, memahami wajah/cinta orang lain, tertarik pada pesan-pesan verbal dengan *social content,* lebih memperhitungkan kondisi sosial eksternal sebagai *feeling* dan memiliki sikap. Pada situasi sosial tertentu, orang yang FD

cenderung bersikap lebih baik, bersifat hangat, mudah bergaul, ramah, responssif, selalu ingin tahu lebih banyak dibandingkan dengan orang yang FT. Sebaliknya, orang yang FT dalam situasi sosial cenderung merasakan adanya tekanan dari luar, dan menanggapi situasi secara dingin, ada jarak, dan tidak sensitif (Uno, 2006).

Uraian di atas menunjukkan bahwa individu dengan gaya kognitif FI lebih baik dari individu FD. Bahkan hasil penelitian juga menyimpulkan bahwa siswa yang memiliki gaya kognitif FI lebih unggul daripada gaya kognitif FD dalam perolehan belajar. Namun demikian, tiap gaya kognitif memiliki keunggulan dan kelemahan. Contoh, individu dengan FI unggul dalam mengingat informasi sosial, seperti percakapan atau interaksi interpersonal, mungkin karena mereka lebih terbiasa dengan hubungan sosial. Tetapi, individu dengan FD memiliki kemampuan lebih dalam menganalisis informasi yang kompleks, yang tak terstruktur dan mampu mengorganisasinya untuk memecahkan masalah.

W i t k i n (d a l a m W o o l f o l k & N i c h o l i c h , 2 0 0 4) mempresentasikan beberapa karakter pembelajaran siswa dengan gaya kognitif *field dependence* dan *field independence* sebagai berikut.

Tabel 7.1

Karakter Pembelajaran Siswa dengan Gaya Kognitif Field Dependence (FD) dan Field Independence (FI)

Field Dependence (FD)	Field Independence (FT)
* Lebih baik pada materi pembelajaran dengan muatan sosial * Memiliki ingatan lebih baik untuk informasi sosial Memiliki struktur, tujuan dan penguatan yang didefinisikan secara jelas Lebih terpengaruh kritik * Memiliki kesulitan besar untuk mempelajari materi terstuktur Mungkin perlu diajarkan bagaimana menggunakan mnemonik	* Mungkin perlu bantuan memfokuskan perhatian pada materi dengan muatan sosial * Mungkin perlu diajarkan bagaimana menggunakan konteks untuk memahami informasi sosial * Cenderung memiliki tujuan diri yang terdefinisikan dan penguatan Tidak terpengaruh kritik * Dapat mengembangkan strukturnya sendiri pada situasi tak terstuktur

Field Dependence (FD)	Field Independence (FI)
* Cenderung menerima organisasi yang diberikan dan tidak mampu untuk mengorganisasi kembali * Mungkin memerlukan instruksi lebih jelas mengenai bagaimana memecahkan masalah	* Biasanya lebih mampu memecahkan masalah tanpa instruksi dan bimbingan eksplisit

Perkembangan Gaya Kognitif

Para peneliti telah mencoba untuk memahami bagaimana gaya kognitif berkembang dengan mempelajari perbedaan budaya, interaksi ibu-anak dan lingkungan keluarga, pengaruh genetik dan lingkungan dan bagaimana perbedaan temperamen pada masa bayi mempengaruhi perkembangan gaya kognitif pada masa anak-anak. Secara umum, studi- studi ini menunjukkan bahwa meskipun beberapa gaya kognitif yang dipilih adalah diwariskan, ada kecenderungan bahwa gaya kognitif secara jelas berkembang melalui interaksi dengan lingkungan (Ferrari & Steinberg, 1998).

Sejumlah kajian memperlihatkan adanya kecenderungan perkembangan pada gaya kognitif FD. Ketika anak tumbuh semakin besar, pada umumnya mereka menjadi lebih memperlihatkan gaya kognitif FI, setidaknya hingga usia sekolah. Kemudian, tingkat perkembangan berhenti pada masa dewasa, ketika terdapat suatu kecenderungan untuk lebih memperlihatkan gaya FD. Bahkan dengan perubahan-perubahan ini, selama bertahun-tahun orang tetap stabil jika dibandingkan dengan orang lain pada usia yang sama (Woolfolk & Nicholich, 2004).

Literatur tentang FI/FD, menunjukkan bahwa FI berkembang bersamaan dengan pertambahan usia dari anak-anak sampai dewasa, di mana ada kecenderungan seseorang menjadi dominan dalam satu gaya atau dalam gaya lain. Perkembangan gaya kognitif FI/FD relatif stabil pada masa dewasa (Brown, 2000).

Sebagaimana gaya kognitif FD/FI, perkembangan gaya kognitif impulsif-reflektif, tidak terkait dengan inteligensi. Namun demikian, ketika anak tumbuh semakin besar, secara umum mereka menjadi lebih

reflektif, dan untuk anak usia sekolah menjadi lebih reflektif tampaknya meningkatkan performance pada tugas-tugas sekolah, seperti membaca. Anak-anak yang lebih reflektif biasanya lebih sedikit gagal pada masa- masa awal sekolah dasar (Woolfolk & Nicholich, 2004).

Hingga kira-kira usia 10 tahun, anak-anak secara umum menjadi lebih reflektif. Misalnya, ketika melakukan Tes Menyesuaikan Gambar yang familiar (Test of Matching Familiar Figures), anak-anak membutuhkan waktu lebih lama untuk meresponss dan juga melakukan beberapa kesalahan. Namun, setelah usia 10 tahun, mereka mulai meresponss lebih cepat, meskipun masih melakukan sedikit kesalahan (Seifert & Hoffnung, 1994).

Implikasi Perkembangan Gaya Kognitif terhadap Pendidikan

Gaya kognitif menempati posisi yang penting dalam proses pembelajaran. Bahkan gaya kognitif merupakan salah satu variabel belajar yang perlu dipertimbangkan dalam merancang pembelajaran. Sebagai salah satu variabel pembelajaran, gaya kognitif mencerminkan karakteristik siswa, di samping karakteristik lainnya seperti motivasi, sikap, minat, kemampuan berpikir, dan sebagainya. Sebagai salah satu karakteristik siswa, kedudukan gaya kognitif dalam proses pembelajaran perlu mendapat perhatian dari guru dalam merancang pembelajaran. Rancangan pembelajaran yang disusun dengan mempertimbangkan gaya kognitif peserta didik, berarti menyajikan materi pembelajaran yang sesuai dengan karakteristik dan potensi yang mereka miliki. Dengan rancangan pembelajaran seperti itu, suasana belajar akan tercipta dengan baik, karena proses pembelajaran sesuai dengan proses dan perkembangan kognitif peserta didik, serta tidak terkesan mengintervensi hak mereka.

Di samping itu, dengan mengetahui adanya perbedaan individual dalam gaya kognitif, guru dapat memahami bahwa siswa yang hadir di kelas memiliki cara yang berbeda-beda dalam mendekati masalah atau menghadapi tugas-tugas yang diberikan. Beberapa siswa mungkin membutuhkan bantuan pembelajaran untuk menentukan hal penting dan mengabaikan detail-detail yang tidak relevan. Hal ini bukan berarti mereka kurang cerdas, tetapi karena gaya kognitifnya yang cenderung menerima pola sebagai keseluruhan dan menemui kesulitan untuk melakukan analisis. Dalam menghadapi situasi seperti itulah, guru

dengan bekal pengetahuan tentang gaya kognitif siswa dapat memberikan layanan pendidikan yang sesuai dengan karakteristik gaya kognitif yang dimilikinya. Santrock (2008), memberikan beberapa strategi pembelajaran yang mungkin dapat digunakan guru dalam membantu siswa dengan gaya kognitif yang impulsif, yaitu:

1. Pantau siswa di kelas untuk mengetahui mana anak-anak yang impulsif.
2. Bicara dengan mereka agar mau meluangkan lebih banyak waktu untuk berpikir sebelum memberikan jawaban.
3. Dorong mereka untuk menandai informasi baru saat mereka membahasnya.
4. Jadilah guru yang bergaya reflektif.
5. Bantu siswa untuk menentukan standar tinggi bagi kinerjanya.
6. Hargai siswa impulsif yang mau meluangkan lebih banyak waktu untuk berpikir. Pujilah peningkatan kinerja mereka.
7. Bimbing mereka untuk menyusun sendiri rencana guna mengurangi impulsivitas.

Pemikiran Kritis

Baru-baru ini, sejumlah psikolog dan pendidik mulai mempelajari keterampilan-keterampilan anak dalam berpikir secara kritis. Memang, dalam wacana psikologi dan pendidikan, pemikiran kritis ini bukan tergolong ide yang sama sekali baru. John Dewey, seorang pendidik terkenal, misalnya telah mengusulkan ide yang sama ketika ia berbicara tentang pentingnya melatih siswa untuk berpikir secara reflektif (*reflective thinking).* Demikian juga psikolog ternama Max Wertheimer, telah membicarakan arti penting dari berpikir produktif *(productive thinking).* Akan tetapi, belakangan ini sejumlah ahli psikologi dan pendidikan mulai memfokuskan perhatian terhadap pemikiran kritis dan menempatkannya sebagai satu aspek perkembangan kognitif yang penting dalam kajian psikologi perkembangan kontemporer.

Pengertian Pemikiran Kritis

Pemikiran kritis *(critical thinking)* telah didefinisikan secara beragam jleh para ahli. Nickerson (dalam Seifert & Hoffnung, 1994) misalnya

mendefinisikan pemikiran kritis sebagai *"reflection or thought about complex issues, often for the purpose of choosing actions related to those issues."*

Menurut Santrock (1998) pemikiran kritis adalah: *"critical thinking involves grasping the deeper meaning of problems, keeping an open mind about different approaches and perspectives, not accepting on faith what other people and books tell you, and thinking reflectively rather than accepting the first idea that comes to mind.* Pada bagian lain, Santrock (2008) menjelaskan bahwa pemikiran kritis adalah pemikiran reflektif dan produktif serta melibatkan evaluasi bukti.

Menurut Dacey dan Kenny (1997), pemikiran kritis *(critical thinking)* adalah *"The ability to think logically; to apply this logical thinking to the assessment of situations, and to make good judgments and decision. "*

Berdasarkan pada beberapa definisi di atas dapat dipahami bahwa yang dimaksud dengan pemikiran kritis adalah kemampuan untuk berpikir secara logis, reflektif, dan produktif yang diaplikasikan dalam menilai situasi untuk membuat pertimbangan dan keputusan yang baik.

Berpikir kritis berarti merefleksikan permasalahan secara mendalam, mempertahankan pikiran agar tetap terbuka bagi berbagai pendekatan dan perspektif yang berbeda, tidak mempercayai begitu saja informasi-informasi yang datang dari berbagai sumber (lisan atau tulisan), serta berpikir secara reflektif ketimbang hanya menerima ide- ide dari luar tanpa adanya pemahaman dan evaluasi yang signifikan.

Meskipun istilah "kritis" lebih merupakan masalah disposisi (watak) daripada kecakapan (*ability*) dan tidak merujuk pada pikiran, tetapi sebagaimana dinyatakan oleh Perkins, Jay dan Tlshman (1993) bahwa pemikiran yang baik meliputi disposisi-disposisi untuk: (1) berpikir terbuka, fleksibel dan berani mengambil resiko; (2) mendorong keingintahuan intelektual; (3) mencari dan memperjelas pemahaman; (4) merencanakan dan menyusun strategi; (5) berhati-hati secara intelektual;
(6) mencari dan mengevaluasi pertimbangan-pertimbangan rasional; dan
(7) mengembangkan metakognitif. Meskipun masing-masing disposisi akan menjadi sedikit berguna tanpa dihubungkan dengan kecakapan kognitif, tetapi kecakapan-kecakapan itu mungkin tak berarti tanpa dihubungkan dengan disposisi-disposisi.

Jadi, sekalipun istilah "kritis" tidak merujuk pada pemikiran, tetapi pemikiran yang mendalam akan menghasilkan pengetahuan atau wawasan baru dan memberikan sebuah landasan bagi kualitas inteligensi. Pemikiran kritis merupakan suatu bagian dari kecakapan praktis, yang dapat membantu dalam memahami bagaimana alat-alat yang belum dikenal mengalami kerusakan, bagaimana menyusun istilah- istilah kaiya ilmiah, bagaimana menyelesaikan konflik pribadi dengan seorang teman, atau bagaimana mengambil keputusan tentang jenis karir apa yang akan digeluti (Seifert & Hoffnung, 1994). Oleh sebab itu, kiranya tidak berlebihan kalau Galotti (dalam Santrock 1998) menempatkan *critical thinking is a very important aspect of everyday reasoning,* (pemikiran kritis sebagai salah satu aspek penting dalam penalaran sehari-hari). Dengan alasan demikian, Santrock (1998) menegaskan *"critical thinking can and should be used not just in the classroom, but outside it as well"* (pemikiran kritis dapat dan harus digunakan tidak hanya di dalam kelas, melainkan juga di luar kelas).

Karakteristik Pemikiran Kritis

Pierce and associates (dalam Dacey & Kenny, 1997), menyebutkan seberapa karakteristik yang diperlukan dalam pemikiran kritis atau nembuat petimbangan, yaitu: (1) kemampuan untuk menarik cesimpulan dari pengamatan; (2) kemampuan untuk mengidentifikasi isumsi; (3) kemampuan untuk berpikir secara deduktif; (4) kemampuan intuk membuat interpretasi yang logis; dan (5) kemampuan untuk nengevaluasi argumentasi mana yang lemah dan yang kuat.

Sementara itu, Seifert & Hoffnung, (1994) menyebutkan beberapa componen pemikiran kritis, yaitu:

1. *Basic operations of reasoning.* Untuk berpikir secara kritis, seseorang memiliki kemampuan untuk menjelaskan, mengeneralisasi, menarik kesimpulan deduktif, dan merumuskan langkah-langkah logis lainnya secara mental.
2. *Domain-specific knowledge.* Dalam menghadapi suatu problem, seseorang harus memiliki pengetahuan tentang topik atau kontennya. Untuk memecahkan suatu konflik pribadi, seseorang harus memiliki pengetahuan tentang person dan dengan siapa yang memiliki konflik tersebut.

3. *Metacognitive knowledge.* Pemikiran kritis yang efektif mengharuskan seseorang untuk memonitor ketika ia mencoba untuk benar-benar memahami suatu ide, menyadari kapan ia memerlukan informasi baru, dan mereka-reka bagaimana ia dapat dengan mudah mengumpulkan dan mempelajari informasi tersebut.
4. *Values, beliefs, and dispositions.* Berpikir secara kritis berarti melakukan penilaian secara fair dan objektif. Ini berarti ada semacam keyakinan diri bahwa pemikiran benar-benar mengarah pada solusi. Ini juga berarti ada semacam disposisi yang persisten dan reflektif ketika berpikir.

Menurut Beyer (dalam M. Nur & Prima Retno Wikandari, 2000), setidaknya terdapat 10 kecakapan berpikir kritis yang dapat digunakan peserta didik dalam mengajukan argumentasi atau membuat pertimbangan yang absah (valid), yaitu:

1. Keterampilan membedakan fakta-fakta yang dapat diverifikasi dan tuntutan nilai-nilai yang sulit diverifikasi (diuji kebenarannya).
2. Membedakan antara informasi, tuntutan atau alasan yang relevan dengan yang tidak relevan.
3. Menentukan kecermatan faktual (kebenaran) dari suatu pernyataan.
4. Menentukan kredibilitas (dapat dipercaya) dari suatu sumber.
5. Mengidentifikasi tuntutan atau argumen yang mendua.
6. Mengidentifikasi asumsi yang tidak dinyatakan.
7. Mendeteksi bias (menemukan penyimpangan).
8. Mengidentifikasi kekeliruan-kekeliruan logika.
9. Mengenali ketidakkonsistenan logika dalam suatu alur penalaran.
10. Menentukan kekuatan suatu argumen atau tuntutan.

Perkembangan Pemikiran Kritis

Sebagai salah satu aspek penting dari perkembangan kognitif, perkembangan pemikiran kritis ditentukan oleh manipulasi dan interaksi aktif anak dengan lingkungannya. Pengalaman-pengalaman fisik dan manipulasi lingkungan memiliki arti penting bagi terjadinya perubahan perkembangan. Demikian juga dengan interaksi sosial, sangat berperan dalam mengembangkan pemikiran anak sehingga pada akhirnya mereka dapat berpikir secara lebih kritis dan logis.

Sejak lahir, anak-anak terlibat secara aktif dalam membangun pemahaman-pemahaman mereka sendiri berdasarkan pengalaman-pengalaman, baik di rumah, sekolah maupun masyarakat. Melalui proses mengamati dan berpartisipasi aktif dalam interaksi dengan anak-anak dan orang dewasa lainnya, termasuk dengan orangtua dan guru. Jadi, anak-anak adalah pembelajar yang aktif, membentuk hipotesis mereka sendiri dan kemudian membuktikannya melalui interaksi sosial, manipulasi fisik, dan proses-proses berpikir mereka sendiri, seperti mengamati apa yang terjadi, merefleksikan dalam temuan-temuan mereka, mengajukan pertanyaan-pertanyaan, dan memformulasikan jawaban-jawab.

Akan tetapi, sebagai individu yang sedang berkembang dan adanya keterbatasan-keterbatasan dalam pengalaman mereka, pola pemikiran anak terkesan masih sempit, dangkal dan belum akurat. Untuk itu, para orangtua dan guru dengan menggunakan berbagai strategi perlu membantu anak-anak melakukan refleksi atas pengalaman-pengalaman mereka, sehingga anak-anak memperoleh pengetahuan dan pemahaman yang lebih mendalam.

Oleh sebab itu, belakangan ini sejumlah ahli psikologi dan pendidikan menyarankan bahwa proses pembelajaran di sekolah seharusnya lebih dari sekadar mengingat atau menyerap secara pasif berbagai informasi baru, melainkan peserta didik perlu berbuat lebih banyak dan belajar bagaimana berpikir secara kritis. Peserta didik didorong untuk memiliki kesadaran akan diri dan lingkungannya, yang pada gilirannya terbentuk kesadaran berpikir secara kritis.

Menurut Santrock (1998), untuk berpikir secara kritis, untuk memecahkan setiap permasalahan atau untuk mempelajari sejumlah pengetahuan baru, anak-anak harus mengambil peran aktif di dalam belajar, dalam artian anak-anak harus berupaya mengembangkan sejumlah proses berpikir aktif, di antaranya:

1. Mendengarkan secara saksama.
2. Mengidentifikasi atau merumuskan pertanyaan-pertanyaan.
3. Mengorganisasi pemikiran-pemikiran mereka.
4. Memperhatikan persamaan-persamaan dan perbedaan-perbedaan.
5. Melakukan deduksi (penalaran dari umum ke khusus).
6. Membedakan antara kesimpulan-kesimpulan yang valid dan yang tidak valid secara logika.

7. Belajar bagaimana mengajukan pertanyaan-pertanyaan klarifikasi, (seperti "Apa intinya?", "Apa yang Anda maksud dengan pertanyaan itu?", dan "Mengapa?").

Lebih jauh Santrock (1998) menjelaskan bahwa para pemikir yang baik menggunakan lebih dari sekadar proses-proses berpikir yang benar. Sebaliknya, mereka juga harus mengetahui bagaimana mengombinasikan proses-proses berpikir tersebut ke dalam strategi-strategi yang tepat guna memecahkan masalah. Suatu masalah jarang dapat dipecahkan hanya dengan menggunakan satu jenis proses pemikiran yang terisolasi. Pemikiran kritis mencakup pengombinasian proses-proses berpikir dengan cara-cara yang masuk akal, bukan hanya mencampuradukkannya bersama-sama.

Pemikiran kritis juga terbentuk dengan melihat sesuatu dari sudut pandang yang banyak *(multiple points of view).* Apabila anak-anak tidak mampu menginterpretasikan informasi lebih dari satu sudut pandang, mereka mungkin bersandar pada seperangkat informasi yang tidak memadai *(inadequate information).* Demikian juga, jika anak-anak tidak didorong untuk mencari alternatif penjelasan dan interpretasi tentang masalah-masalah dan isu-isu, kemungkinan kesimpulan-kesimpulan yang mereka ambil lebih didasarkan pada harapan-harapan mereka sendiri, prasangka, stereotip, dan pengalaman-pengalaman pribadi, yang pada gilirannya dapat mengarah pada kesimpulan-kesimpulan yang keliru *(erromeous conclusions).*

Hal penting lainnya yang perlu diketahui adalah bahwa pemikiran tidak akan terjadi jika pengetahuan tidak ada. Anak-anak membutuhkan sesuatu untuk dipikirkan. Namun, merupakan suatu kekeliruan untuk memfokuskan perhatikan hanya pada pengetahuan tertentu dengan mengabaikan keterampilan-keterampilan berpikir yang lebih umum. Akibat dari mengabaikan keterampilan-keterampilan berpikir akan melahirkan individu-individu yang hanya memiliki banyak pengetahuan, tetapi tidak dapat mengevaluasi dan mengaplikasikannya. Sebaliknya, jika perhatian hanya difokuskan pada keterampilan-keterampilan berpikir, akan melahirkan individu-individu yang tahu cara berpikir, tetapi tidak ada yang dipikirkan.

Perkembangan pemikiran kritis terjadi bersamaan dengan perkembangan aspek kognitif lainnya. Dalam hal ini, masa remaja

dipandang sebagai masa yang penting dalam perkembangan keterampilan berpikir kritis, sebab masa remaja merupakan masa peralihan dalam perkembangan kognitif. Dalam hal ini, Dacey dan Kenny (1997) menulis: *"Because early adolescents are entering the formal operations stage of intellectual development, they become vastly more capable of critical thinking than younger children.* As *they move through the teen years, adolescents grow in their ability to make effective decisions."*

Jadi, dibandingkan dengan anak-anak, remaja lebih mampu berpikir kritis. Setelah mereka melewati usia 10 tahun dan segera memasuki masa remaja, terlihat adanya peningkatan dalam kemampuan mengambil keputusan yang efektif. Terjadinya peningkatan kemampuan berpikir kritis pada awal masa remaja ini adalah karena perkembangan kognitif mereka telah memasuki tahap operasional formal. Dengan masuknya remaja pada tahap operasional formal dari perkembangan kognitifnya berarti remaja telah memiliki kemampuan untuk berpikir secara abstrak, menalar secara logis, dan menarik kesimpulan dari informasi yang tersedia. Mereka tidak lagi melihat segala sesuatu dalam bentuk hitam-putih, tetapi ada "gradasi abu-abu". Menurut Moore dan Parker (dalam Dacey & Kenny, 1997) setidaknya ada lima tipe kemampuan berpikir baru yang diperoleh pada masa remaja, yaitu: *Tahap 1.* Menerima dan mendefinisikan masalah;
Tahap 2. Mengumpulkan informasi;
Tahap 3. Mengambil kesimpulan tentatif;
Tahap 4. Menguji kesimpulan tentatif;
Tahap 5. Mengevaluasi dan mengambil keputusan.

Santrock (1996) mencatat beberapa perubahan kognitif yang memungkinkan terjadinya peningkatan pemikiran kritis pada masa remaja, di antaranya:

1. Meningkatnya kecepatan, otomatisasi dan kapasitas pemrosesan informasi, yang membebaskan sumber-sumber kognitif untuk dimanfaatkan bagi tujuan lain.
2. Bertambah luasnya isi pengetahuan tentang berbagai bidang.
3. Meningkatnya kemampuan membangun kombinasi-kombinasi baru dari pengetahuan.

4. Semakin panjangnya rentang dan spontannya penggunaan strategi atau prosedur untuk menerapkan atau memperoleh pengetahuan, seperti perencanaan, mempertimbangkan berbagai pilihan, dan pemantauan kognitif.

Terjadinya peningkatan keterampilan berpikir kritis pada masa remaja ini jelas tidak bisa dilepaskan dari perkembangan keterampilan kognitif yang telah diperoleh pada masa-masa sebelumnya. Pemikiran kritis tidak akan mengalami pematangan pada masa remaja kalau pada usia sekolah mereka tidak mengembangkan keterampilan dasar (seperti keterampilan membaca dan matematika). Oleh sebab itu, dasar-dasar keterampilan berpikir kritis seharusnya sudah mulai dikembangkan sejak masa anak-anak, terutama pada usia sekolah dasar.

Perkembangan Pemikiran Kritis dan Implikasinya terhadap Pendidikan

Akhir-akhir ini, di negara-negara Barat telah berkembang minat yang besar untuk mengajarkan keterampilan berpikir kritis melalui proses pembelajaran di sekolah-sekolah. Bahkan sejumlah ahli pendidik telah merancang beberapa program yang dimaksudkan untuk meningkatkan kualitas yang dibutuhkan bagi pemikiran kritis (Chance, 1986).

Meskipun demikian, sejumlah ahli meragukan keefektifan program-program tersebut dalam peningkatan pemikiran kritis. Robert J. Sternberg, ahli psikologi kognitif (dalam Santrock, 1986) misalnya mengemukakan bahwa kebanyakan program sekolah yang mengajarkan pemikiran kritis mengandung kelemahan. Sekolah terlalu memfokuskan perhatian pada tugas-tugas penalaran formal dan kurang mementingkan keterampilan berpikir kritis yang diperlukan remaja dalam kehidupan sehari-hari, seperti kemampuan mengenali bahwa ada masalah, mendefinisikan masalah dengan lebih jelas, mengatasi masalah yang dapat diselesaikan lebih dari satu jawaban yang benar atau tujuan penyelesaiannya tidak mempunyai kriteria yang jelas, mengambil keputusan mengenai hal-hal pribadi yang penting, mendapatkan informasi, berpikir dalam kelompok, dan merancang pendekatan jangka panjang untuk masalah jangka panjang.

Untuk mengembangkan sejumlah keterampilan berpikir kritis yang diperlukan remaja dalam kehidupan sehari-hari tersebut, Robert J.

Sternber (1985) menawarkan beberapa usulan, di antaranya: (1) mengajar siswa menggunakan proses-proses berpikir yang benar; (2) mengembangkan strategi-strategi pemecahan masalah; (3) meningkatkan gambaran mental mereka; (4) memperluas landasan pengetahuan mereka; dan (5) memotivasi siswa untuk menggunakan keterampilan- keterampilan berpikir yang baru saja dipelajari.

Santrock (2008) mengajukan beberapa pedoman bagi guru dalam membantu peserta didik mengembangkan keterampilan berpikir kritis, yaitu:

1. Guru harus berperan sebagai pemandu siswa dalam menyusun pemikiran mereka sendiri. Guru tidak bisa dan tidak boleh mewakili siswa untuk berpikir. Namun, guru dapat dan seharusnya menjadi pemandu yang efektif dalam membantu siswa untuk berpikir sendiri. Guru yang berperan sebagai pemandu dalam membantu siswa menyusun pemikiran mereka sendiri:
   Harus:
   - Menghargai pertanyaan siswa *JSS* Memandang siswa sebagai pemikir yang membawa teori baru tentang dunia
   - Memahami sudut pandang siswa
   - Mendorong siswa melakukan elaborasi jawabannya
   - Memperkuat rasa ingin tahu intelektual siswa

   Tidak boleh:
   - Memandang pikiran siswa sebagai wadah kosong dan menganggap Anda berperan sebagai penuang informasi ke pikiran siswa
   - Terlalu mengandalkan buku wajib
   - Hanya mencari jawaban yang benar untuk memvalidasi pembelajaran siswa.
2. Menggunakan pertanyaan yang berbasis pemikiran. Salah satu cara menganalisis strategi pembelajaran yang digunakan guru adalah mengetahui apakah guru menggunakan pendekatan berbasis pelajaran, pertanyaan berbasis fakta, atau pertanyaan berbasis pemikiran. Dalam pendekatan berbasis pelajaran, guru memberikan informasi dalam bentuk pengajaran. Pendekatan ini sangat

membantu menyajikan secara cepat. Sedangkan dalam pertanyaan berbasis fakta, guru mengajukan pertanyaan yang didesain agar siswa mendeskripsikan informasi faktual. Sementara itu, dalam pertanyaan berbasis pemikiran, guru mengajukan pertanyaan yang menstimulasi pemikiran dan diskusi. Pertanyaan-pertanyaan berbasis pemikiran yang dimasukkan dalam pengajaran akan membantu siswa mengkonstruksi pemahaman terhadap suatu topik secara lebih mendalam.

3. Bangkitkan rasa ingin tahu intelektual siswa. Dorong siswa untuk bertanya, merenungkan, menyelidiki, dan meneliti
4. Libatkan siswa dalam perencanaan dan strategi. Bekerjasamalah dengan siswa dalam menyusun rencana, menentukan tujuan, mencari arah yang tepat dan mencapai hasil
5. Beri siswa model peran pemikir yang positif dan kritis. Misalnya dengan mengundang ke dalam kelas tokoh-tokoh intelektual yang terkenal memiliki pemikiran yang positif dan sangat kritis untuk menunjukkan kepada siswa bagaimana cara berpikir efektif.
6. Guru harus mampu menjadi model peran pemikir yang positif bagi siswa. Guru harus memperlihatkan bahwa ia adalah seorang pemikir yang aktif, positif, kritis, serta selalu ingin tahu.

Menurut Paulo Freire, tokoh pendidikan multikultural berkebangsaan Brazil, untuk mengembangkan kesadaran berpikir kritis siswa melalui proses pendidikan, guru dan murid harus berperan sebagai pemain bersama. Mereka bersama-sama memecahkan suatu masalah. Guru tidak berpikir untuk menjadi murid, tetapi guru dan murid bersama-sama mencari dan bertanggung jawab dalam suatu proses pertumbuhan. Guru dan murid saling mengajar dan belajar. Di sini sungguh terjadi dialog dan komunikasi horizontal. Metode pendidikan ini dikenal juga dengan nama *problem Posing education,* yaitu pendidikan dengan cara melemparkan masalah. Masalah itu dipecahkan bersama-sama dalam suatu dialog antara guru dan murid. Pelaksanaan pendidikan dengan cara dialog inilah akan membangkitkan kesadaran kritis peserta didik. Mereka akan sadar dengan ketidakmampuannya, sadar akan adanya perkembangan yang terus bergerak maju (Desmita, 2000).

Apalagi jika dilihat dari perspektif pembebasan, tujuan akhir proses pendidikan adalah memanusiakan manusia (humanisasi), yaitu pemerdekaan atau pembebasan manusia dari situasi batas yang menindas dari luar kehendaknya (Desmita, 2000). Hanya dari proses pendidikan yang membebaskan inilah yang akan melahirkan siswa yang berkesadaran diri, yakni siswa yang peka dan kritis terhadap diri dan lingkungan sosial-budayanya. Pengenalan diri dan lingkungan inilah seharusnya menjadi kapasitas yang dimiliki oleh remaja sebagai bekal untuk menghadapi tantangan kehidupan di masa yang akan dating. Dalam konteks ini, Mansour Fakih, dkk., (2001) menulis:

> Dalam perspektif kritis, hakikat pendidikan adalah melakukan refleksi kritis terhadap ideologi yang dominan ke arah transformasi sosial. Tugas utama pendidikan adalah menciptakan ruang agar sikap kritis terhadap sistem dan struktur ketidakadilan, serta melakukan dekonstruksi dan advokasi menuju sistem sosial yang lebih adil. Visi pendidikan adalah melakukan kritik terhadap sistem dominan sebagai pemihakan terhadap rakyat kecil dan yang tertindas untuk menciptakan sistem sosial baru dan lebih adil. Dalam perspektif kritis, pendidikan harus mampu menciptakan ruang untuk mengidentifikasi dan menganalisis secara bebas dan kritis untuk transformasi sosial. Dengan kata lain, tugas utama pendidikan adalah memanusiakan kembali manusia yang mengalami dehumanisasi karena sistem dan struktur yang tidak adil.

Jadi, pendidikan haruslah merupakan proses produksi kesadaran kritis, seperti menumbuhkan kesadaran kelas, kesadaran gender, dan kesadaran kritis lainnya. Pendidikan (baca sekolah) akan berkembang jika komunitasnya mau kritis terhadap diri sendiri. Kritis terhadap diri sendiri merupakan jalan dan sekaligus tantangan untuk berkembang. Bahkan dapat dikatakan bahwa berpikir kritis akan dapat mengurangi beban stres yang dialami. Sebaliknya, tanpa adanya sikap kritis, remaja kemungkinan akan terjebak dalam kondisi stres yang berkepanjangan. Oleh karena itu, tidak berlebihan kalau Baskoro Poedjinoegroho E, (2001) mengatakan, reformasi pendidikan yang sedang diupayakan kini, tidak akan berarti jika sikap kritis diri tidak termuat di dalamnya. Tanpa landasan sikap kritis diri, reformasi pendidikan hanya sebatas retorika.

Bab 9

Perkembanga n KonsepDiri

Konsep diri merupakan salah satu variabel yang menentukan dalam proses pendidikan. Banyak bukti yang menguatkan bahwa rendahnya prestasi dan motivasi belajar siswa serta terjadinya penyimpangan-penyimpangan perilaku siswa di kelas banyak disebabkan oleh persepsi dan sikap negatif siswa terhadap diri sendiri. Demikian juga dengan siswa yang mengalami kesulitan belajar, lebih disebabkan oleh sikap siswa yang memandang dirinya tidak mampu melaksanakan tugas-tugas di sekolah.

Pengertian Konsep Diri

Sebagai sebuah konstruk psikologi, konsep diri didefinisikan secara berbeda oleh para ahli. Seifert dan Hoffnung (1994), misalnya, mendefinisikan konsep diri sebagai "suatu pemahaman mengenai diri atau ide tentang diri sendiri." Santrock (1996) menggunakan istilah konsep diri mengacu pada evaluasi bidang tertentu dari diri sendiri. Sementara itu, Atwater (1987) menyebutkan bahwa konsep diri adalah keseluruhan gambaran diri, yang meliputi persepsi seseorang tentang diri, perasaan, keyakinan, dan nilai-nilai yang berhubungan dengan

dirinya. Selanjutnya, Atwater mengidentifikasi konsep diri atas tiga bentuk. *Pertama, body image,* kesadaran tentang tubuhnya, yaitu bagaimana seseorang melihat dirinya sendiri. *Kedua, ideal self,* yaitu bagaimana cita-cita dan harapan-harapan seseorang mengenai dirinya. *Ketiga, social self,* yaitu bagaimana orang lain melihat dirinya.

Menurut Bums (1982), konsep diri adalah hubungan antara sikap dan keyakinan tentang diri kita sendiri. Sedangkan Pemily (dalam Atwater, 1984), mendefisikan konsep diri sebagai sistem yang dinamis dan kompleks dari keyakinan yang dimiliki seseorang tentang dirinya, termasuk sikap, perasaan, persepsi, nilai-nilai-nilai dan tingkah laku yang unik dari individu tersebut. Sementara itu, Cawagas (1983) menjelaskan bahwa konsep diri mencakup seluruh pandangan individu akan dimensi fisiknya, karakteristik pribadinya, motivasinya, kelemahannya, kelebihannya atau kecakapannya, kegagalannya, dan sebagainya.

Berdasarkan pada beberapa definisi di atas dapat disimpulkan bahwa konsep diri adalah gagasan tentang diri sendiri yang mencakup keyakinan, pandangan dan penilaian seseorang terhadap dirinya sendiri. Konsep diri terdiri atas bagaimana cara kita melihat diri sendiri sebagai pribadi, bagaimana kita merasa tentang diri sendiri, dan bagaimana kita menginginkan diri sendiri menjadi manusia sebagaimana yang kita harapkan.

Konsep diri dapat digambarkan sebagai sistem operasi yang menjalankan komputer mental yang memengaruhi kemampuan berpikir seseorang. Setelah ter-*instali,* konsep diri akan masuk ke pikiran bawah sadar dan akan berpengaruh terhadap tingkat kesadaran seseorang pada suatu waktu. Semakin baik atau positif konsep diri seseorang maka akan semakin mudah ia mencapai keberhasilan. Sebab, dengan konsep diri yang baik/positif, seseorang akan bersikap optimis, berani mencoba hal- hal baru, berani sukses dan berani pula gagal, penuh percaya diri, antusias, merasa diri berharga, berani menetapkan tujuan hidup, serta bersikap dan berpikir secara positif. Sebaliknya, semakin jelek atau negatif konsep diri, maka akan semakin sulit seseorang untuk berhasil. Sebab, dengan konsep diri yang jelek/negatif akan mengakibatkan tumbuh rasa tidak percaya diri, takut gagal sehingga tidak berani mencoba hal-hal yang baru dan menantang, merasa diri bodoh, rendah diri, merasa diri tidak berguna, pesimis, serta berbagai perasaan dan perilaku inferior lainnya.

Konsep Diri dan Harga Diri

Dalam kajian psikologi perkembangan, sering dijumpai istilah "harga diri" (*self-esteem*) di samping istilah "konsep diri" *(self-concept).* Bahkan sejumlah peneliti tidak selalu menyebutkan perbedaan yang jelas antara harga diri dan konsep diri. Bahkan tidak jarang mereka menggunakan kedua istilah tersebut secara bergantian untuk menunjuk pada pengertian yang sama. Akan tetapi, sejumlah ahli lain mengatakan bahwa kedua istilah tersebut tidak sama, meskipun mempunyai hubungan. Hal ini sebagaimana dijelaskan oleh Dacey dan Kenny (1997):

> *Where as self-concept answers the question "Who am I?", self-esteem answers the question "How do I feel about who I am?" Self- esteem is related to self-concept. As well defined self-concept leads to high self-esteem, which in turn often leads to successful behavior.*

Menurut Santrock (1998), *self-esteem* adalah dimensi penilaian yang menyeluruh dari diri. *Self-esteem* juga sering disebut dengan *self-worth* atau *self-image.* Sedangkan, *self-concept* adalah penilaian terhadap domain yang spesifik.

Coopersmith (1967) dalam karya klasiknya *The Antecedents of Self- Esteem,* mendefinisikan harga diri (*self-esteem*) sebagai berikut:

> *Self-esteem refers to the evaluation that individual makes and customarily maintains with regard to himself: it expresses an attitude of approval or disapproval and indicates the extent to which the individuals believes himself to be capable, significant, successful, and worthy.*

Jadi, harga diri adalah evaluasi individu terhadap dirinya sendiri secara positif atau negatif. Evaluasi individu tersebut terlihat dari penghargaan yang ia berikan terhadap eksistensi dan keberartian dirinya. Individu yang memiliki harga diri positif akan menerima dan menghargai dirinya sendiri sebagaimana adanya serta tidak cepat-cepat menyalahkan dirinya atas kekurangan atau ketidaksempurnaan dirinya. Ia selalu merasa puas dan bangga dengan hasil karyanya sendiri dan selalu percaya diri dalam menghadapi berbagai tantangan. Sebaliknya, individu yang memiliki harga diri negatif merasa dirinya tidak berguna, tidak berharga, dan selalu menyalahkan dirinya atas ketidaksempurnaan

dirinya. Ia cenderung tidak percaya diri dalam melakukan setiap tugas dan tidak yakin dengan ide-ide yang dimilikinya (Santrock, 1998).

Dimensi Konsep Diri

Para ahli psikologi juga berbeda pendapat dalam menetapkan dimensi- dimensi konsep diri. Namun, secara umum sejumlah ahli menyebutkan 3 dimensi konsep diri, meskipun dengan menggunakan istilah yang berbeda-beda. Calhoun dan Acocella (1990) misalnya, menyebutkan 3 dimensi utama dari konsep diri, yaitu: dimensi *pengetahuan,* dimensi *pengharapan,* dan dimensi *penilaian.* Paul J. Centi (1993) menyebutkan ketiga dimensi konsep diri dengan istilah: dimensi gambaran diri *(self- image),* dimensi penilaian diri *(self-evaluation),* dan dimensi cita-cita diri *(self-ideal).* Sebagian ahli lain menyebutnya dengan istilah: citra diri, harga diri, dan diri ideal.

Pengetahuan. Dimensi pertama dari konsep diri adalah apa yang kita ketahui tentang diri sendiri atau penjelasan dari "siapa saya" yang akan memberi gambaran tentang diri saya. Gambaran diri tersebut pada gilirannya akan membentuk citra diri. Gambaran diri tersebut merupakan kesimpulan dari: pandangan kita dalam berbagai *peran* yang kita pegang, seperti sebagai orangtua, suami atau istri, karyawan, pelajar, dan seterusnya; pandangan kita tentang watak kepribadian yang kita rasakan ada pada diri kita, seperti jujur, setia, gembira, bersahabat, aktif, dan seterusnya; pandangan kita tentang sikap yang ada pada diri kita; kemampuan yang kita miliki, kecakapan yang kita kuasai, dan berbagai karakteristik lainnya yang kita lihat melekat pada diri kita. Singkatnya, dimensi pengetahuan (kognitif) dari konsep diri mencakup segala sesuatu yang kita pikirkan tentang diri kita sebagai pribadi, seperti "saya pintar", "saya cantik", "saya anak baik", dan seterusnya.

Persepsi kita tentang diri kita seringkah tidak sama dengan kenyataan adanya diri yang sebenarnya. Penglihatan tentang diri kita hanyalah merupakan rumusan, definisi atau versi subjektif pribadi kita tentang diri kita sendiri. Penglihatan itu dapat sesuai atau tidak sesuai dengan kenyataan diri kita yang sesungguhnya. Demikian juga, gambaran diri yang kita miliki tentang diri kita seringkali tidak sesuai dengan gambaran orang lain atau masyarakat tentang diri kita. Sebab, di

hadapan orang lain atau masyarakat kita seringkah berusaha menyembunyikan atau menutupi segi-segi tertentu dari diri kita untuk menciptakan kesan yang lebih baik. Akibatnya, di mata orang lain atau masyarakat kita kerap tidak tampak sebagaimana kita melihat diri sendiri (Centi, 1993).

Gambaran yang kita berikan tentang diri kita juga tidak bersifat permanen, terutama gambaran yang menyangkut kualitas diri kita dan membandingkannya dengan kualitas diri anggota kelompok kita. Bayangkan bila Anda memberi gambaran tentang diri Anda sebagai "anak yang pandai" karena Anda memiliki nilai tertinggi ketika lulus dari suatu SMA. Namun, ketika Anda memasuki suatu perguruan tinggi yang sangat sarat dengan persaingan dan merasakan diri Anda dikelilingi oleh siswa-siswa dari sejumlah SMA lain yang lebih pandai, maka tiba-tiba Anda mungkin merubah gambaran diri Anda sebagai "mahasiswa yang tidak begitu pandai".

Harapan. Dimensi kedua dari konsep diri adalah dimensi harapan atau diri yang dicita-citakan dimasa depan. Ketika kita mempunyai sejumlah pandangan tentang siapa kita sebenarnya, pada saat yang sama kita juga mempunyai sejumlah pandangan lain tentang kemungkinan *menjadi apa* diri kita di masa mendatang. Singkatnya, kita juga mempunyai pengharapan bagi diri kita sendiri. Pengharapan ini merupakan diri-ideal (*self-ideal)* atau diri yang dicita-citakan.

Cita-cita diri (*self-ideal)* terdiri atas dambaan, aspirasi, harapan, keinginan bagi diri kita, atau menjadi manusia seperti apa yang kita inginkan. Tetapi, perlu diingat bahwa cita-cita diri belum tentu sesuai dengan kenyataan yang sebenarnya dimiliki seseorang. Meskipun demikian, cita-cita diri Anda akan menentukan konsep diri Anda dan menjadi faktor paling penting dalam menentukan perilaku Anda. Harapan atau cita-cita diri Anda akan membangkitkan kekuatan yang mendorong Anda menuju masa depan dan akan memandu aktivitas Anda dalam perjalanan hidup Anda. Apapun standar diri ideal yang Anda tetapkan, sadar atau tidak Anda akan senantiasa berusaha untuk dapat memenuhinya.

Oleh sebab itu, dalam menetapkan standar diri ideal haruslah lebih realistis, sesuai dengan potensi atau kemampuan diri yang dimiliki, tidak terlalu tinggi dan tidak pula terlalu rendah. Adalah sangat tidak realistis

ketika seorang gadis SMA kelas III yang pendek dan gemuk bercita-cita ingin menjadi seorang pragawati atau model terkenal. Cita-cita diri yang terlalu tinggi akan menyebabkan seseorang mengalami stres atau kekecewaan, karena tidak dapat membuktikan cita-cita dirinya itu dalam kehidupannya yang nyata. Sebaliknya, cita-cita diri yang terlalu rendah, akan menyebabkan kurangnya kemauan seseorang untuk mencapai suatu prestasi atau tujuan yang sebenarnya ia mampu meraihnya.

Penilaian. Dimensi ketiga konsep diri adalah penilaian kita terhadap diri kita sendiri. Penilaian diri sendiri merupakan pandangan kita tentang harga atau kewajaran kita sebagai pribadi. Menurut Calhoun dan Acocella (1990), setiap hari kita berperan sebagai penilai tentang diri kita sendiri, menilai apakah kita bertentangan : 1) pengharapan bagi diri kita sendiri (saya dapat menjadi apa), 2) standar yang kita tetapkan bagi diri kita sendiri (saya seharusnya menjadi apa). Hasil dari penilaian tersebut membentuk apa yang disebut dengan rasa harga diri, yaitu seberapa besar kita menyukai diri sendiri. Orang yang hidup dengan standar dan harapan-harapan untuk dirinya sendiri—yang menyukai siapa dirinya, apa yang sedang dikerjakannya, dan akan kemana dirinya - akan memiliki rasa harga diri yang tinggi *(high self-esteem).* Sebaliknya, orang yang terlalu jauh dari standar dan harapan-harapannya akan memiliki rasa harga diri yang rendah *(low self-esteem).* Dengan demikian dapat dipahami bahwa penilaian akan membentuk penerimaan terhadap diri (*self-acceptance*), serta harga diri (*self-esteem)* seseorang.

Menurut Centi (1993), meski kita dapat memandang diri sebagai amat berharga atau sama sekali tidak berharga, biasanya kita senang dengan beberapa ciri atau sikap yang kita miliki atau rasa memiliki, dan tidak senang dengan beberapa ciri dan sikap yang lain. Sebagai seorang gadis, misalnya, kita bangga atas kecakapan studi, tetapi dalam waktu yang sama tidak bangga dengan kemampuan pergaulan kita. Seorang ayah dapat puas dengan profesinya sebagai dosen dan psikiater, tapi kecewa dengan peranannya sebagai suami dan kepala keluarga. Cara melihat diri kita sebagai memiliki ciri-ciri positif dan negatif tersebut merupakan titik awal untuk menilai diri kita apa adanya, secara realistis.

Ketiga dimensi konsep diri sebagaimana diuraikan di atas bukanlah sesuatu yang berdiri sendiri, melainkan satu kesatuan yang saling berhubungan dan saling tergantung satu sama lain. Tingkat harga diri kita dipengaruhi oleh gambaran diri: apakah diri kita sebagaimana

yang kita lihat dan cita-cita diri: diri macam apa yang kita inginKan. Semakin lebar jurang antara gambaran diri dan cita-cita diri, semakin rendah harga diri. Sebaiknya ada kesesuaian antara gambaran diri dan cita-cita diri, tetapi jangan sama. Bila terdapat kesamaan, maka orang yang bersangkutan akan mencapai tahap kepenuhan. Seseorang yang merasa sudah tercapai cita-cita dirinya, tidak terdorong untuk meningkatkan diri dan meraih prestasi yang lebih tinggi. Sebaliknya, apabila terdapat jurang yang terlalu lebar antara gambaran diri dan cita- cita diri, maka orang yang bersangkutan akan menderita "penyakit" menolak diri *(self-rejection),* yang sering teijadi pada orang yang kurang sehat secara psikologis dan tidak mampu menyesuaikan diri.

Konsep diri kita memang tidak pernah terumuskan secara jelas dan stabil. Pemahaman diri selalu berubah-ubah, mengikuti perubahan pengalaman yang terjadi hampir setiap saat. Seorang siswa yang memiliki harga diri tinggi tiba-tiba dapat berubah menjadi rendah diri ketika gagal ujian dalam suatu mata pelajaran penting. Sebaliknya, ada siswa yang kurang berprestasi dalam studi dan dihinggapi rasa rendah diri, tiba-tiba merasa memiliki harga diri tinggi ketika ia berhasil memenangkan suatu lomba seni atau olah raga.

Konsep Diri dan Perilaku

Konsep diri mempunyai peranan penting dalam menentukan tingkah laku seseorang. Bagaimana seseorang memandang dirinya akan tercermin dari keseluruhan perilakunya. Artinya, perilaku individu akan selaras dengan cara individu memandang dirinya sendiri. Apabila individu memandang dirinya sebagai orang yang tidak mempunyai cukup kemampuan untuk melakukan suatu tugas, maka seluruh perilakunya akan menunjukkan ketidakmampuannya tersebut. Menurut Felker (1974), terdapat tiga peranan penting konsep diri dalam menentukan perilaku seseorang, yaitu:

Pertama, *self-concept as maintainer of inner consistency.* Konsep diri memainkan peranan dalam mempertahankan keselarasan batin seseorang. Individu senantiasa berusaha untuk mempertahankan keselarasan batinnya. Bila individu memiliki ide, perasaan, persepsi atau pikiran yang tidak seimbang atau saling bertentangan, maka akan terjadi situasi psikologis yang tidak menyenangkan. Untuk

menghilangkan ketidakselarasan tersebut, individu akan mengubah perilaku atau memilih suatu sistem untuk mempertahankan kesesuaian antara individu dengan lingkungannya. Cara menjaga kesesuaian tersebut dapat dilakukan dengan menolak gambaran yang diberikan oleh lingkungannya mengenai dirinya atau individu berusaha mengubah dirinya seperti apa yang diungkapkan lingkungan sebagai cara untuk menjelaskan kesesuaian dirinya dengan lingkungannya.

Kedua, *self-concept as an interpretation of experience.* Konsep diri menentukan bagaimana individu memberikan penafsiran atas pengalamannya. Seluruh sikap dan pandangan individu terhadap dirinya sangat memengaruhi individu tersebut dalam menafsirkan pengalamannya. Sebuah kejadian akan ditafsirkan secara berbeda antara individu yang satu dengan individu lainnya, karena masing- masing individu mempunyai sikap dan pandangan yang berbeda terhadap diri mereka. Tafsiran negatif terhadap pengalaman hidup disebabkan oleh pandangan dan sikap negatif terhadap dirinya sendiri. Sebaliknya, tafsiran positif terhadap pengalaman hidup disebabkan oleh pandangan dan sikap positif terhadap dirinya.

Ketiga, *self-concept as set of expectations.* Konsep diri juga berperan sebagai penentu pengharapan individu. Pengharapan ini merupakan inti dari konsep diri. Bahkan McCandless sebagaimana dikutip Felker (1974) menyebutkan bahwa konsep diri seperangkat harapan- harapan dan evaluasi terhadap perilaku yang merujuk pada harapan-harapan tersebut. Siswa yang cemas dalam menghadapi ujian akhir dengan mengatakan "saya sebenarnya anak bodoh, pasti saya* tidak akan mendapat nilai yang baik", sesungguhnya sudah mencerminkan harapan apa yang akan terjadi dengan hasil ujiannya. Ungkapan tersebut menunjukkan keyakinannya bahwa ia tidak mempunyai kemampuan untuk memperoleh nilai yang baik. Keyakinannya tersebut mencerminkan sikap dan pandangan negatif terhadap dirinya sendiri. Pandangan negatif terhadap dirinya menyebabkan individu mengharapkan tingkah keberhasilan yang akan dicapai hanya pada taraf yang rendah. Patokan yang rendah tersebut menyebabkan individu bersangkutan tidak mempunyai motivasi untuk mencapai prestasi yang gemilang (Pudjijogyanti, 1988).

Konsep Diri dan Prestasi Belajar

Sejumlah ahli psikologi dan pendidikan berkeyakinan bahwa konsep diri dan prestasi belajar mempunyai hubungan yang erat. Nylor (1972) misalnya, mengemukakan bahwa banyak penelitian yang membuktikan hubungan positif yang kuat antara konsep diri dengan prestasi belajar di sekolah. Siswa yang memiliki konsep diri positif, memperlihatkan prestasi yang baik di sekolah, atau siswa yang berprestasi tinggi di sekolah memiliki penilaian diri yang tinggi, serta menunjukkan hubungan antarpribadi yang positif pula. Mereka menentukan target prestasi belajar yang realistis dan mengarahkan kecemasan akademis dengan belajar keras dan tekun, serta aktivitas-aktivitas mereka selalu diarahkan pada kegiatan akademis. Mereka juga memperlihatkan kemandirian dalam belajar, sehingga tidak tergantung kepada guru semata.

Untuk mengetahui hubungan antara konsep diri dan prestasi belajar, Fink (dalam Burns, 1982) melakukan penelitian dengan melibatkan sejumlah siswa laki-laki dan perempuan yang dipasangkan berdasarkan tingkat inteligensi mereka. Di samping itu. mereka digolongkan berdasarkan prestasi belajar mereka, yaitu kelompok berpretasi lebih (*overachievers)* dan kelompok berprestasi kurang *(underachievers).* Hal penelitian ini menunjukkan bahwa terdapat perbedaan konsep diri antara siswa yang tergolong *overachiever* dan *underachiever.* Siswa yang tergolongan *overachiever* menunjukkan konsep diri yang lebih positif, dan hubungan yang erat antara konsep diri dan prestasi belajar terlihat jelas pada siswa laki-laki.

Penelitian Walsh (dalam Bums, 1982), juga menunjukkan bahwa siswa-siswa yang tergolong *underchiever* mempunyai konsep diri yang negatif, serta memperlihatkan beberapa karakteristik kepribadian; 1) mempunyai perasaan dikritik, ditolak dan diisolir; 2) melakukan mekanisme pertahanan diri dengan cara menghindar dan bahkan bersikap menentang; 3) tidak mampu mengekspresikan perasaan dan perilakunya.

Berdasarkan beberapa hasil penelitian tersebut jelas bahwa konsep diri dan prestasi belajar siswa di sekolah mempunyai hubungan yang erat. Siswa yang berprestasi tinggi cenderung memiliki konsep diri yang berbeda dengan siswa yang berprestasi rendah. Siswa yang berprestasi rendah akan memandang diri mereka sebagai orang yang tidak

mempunyai kemampuan dan kurang dapat melakukan penyesuaian diri yang kuat dengan siswa lain. Mereka juga cenderung memandang orang- orang di sekitarnya sebagai lingkungan yang tidak dapat menerimanya.

Siswa yang memandang dirinya negatif ini, pada gilirannya akan menganggap keberhasilan yang dicapai bukan karena kemampuan yang dimilikinya, melainkan lebih mereka kebetulan atau karena faktor keberuntungan saja. Lain halnya dengan siswa yang memandang dirinya positif, akan menganggap keberhasilan sebagai hasil kerja keras dan karena faktor kemampuannya.

Karakteristik Perkembangan Konsep Diri Peserta Didik

Konsep diri bukanlah sesuatu yang dibawa sejak lahir. Kita tidak dilahirkan dengan konsep diri tertentu. Bahkan ketika kita lahir, kita tidak memiliki konsep diri, tidak memiliki pengetahuan tentang diri, dan tidak memiliki pengharapan bagi diri kita sendiri, serta tidak memiliki penilaian apa pun terhadap diri kita sendiri.

Dengan demikian, konsep diri terbentuk melalui proses belajar yang berlangsung sejak masa pertumbuhan hingga dewasa. Lingkungan, pengalaman, dan pola asuh orangtua turut memberikan pengaruh yang signifikan terhadap pembentukan konsep diri seseorang. Sikap dan respons orangtua serta lingkungan akan menjadi bahan informasi bagi anak untuk menilai siapa dirinya. Anak-anak yang tumbuh dan dibesarkan dalam pola asuh yang keliru atau negatif, seperti perilaku orangtua yang suka memukul, mengabarkan, kurang memberikan kasih sayang, melecehkan, menghina, tidak berlaku adil, dan seterusnya, ditambah dengan lingkungan yang kurang mendukung, cenderung mempunyai konsep diri yang negatif. Hal ini adalah karena anak cenderung menilai dirinya berdasarkan apa yang ia alami dan dapatkan dari lingkungannya. Jika lingkungan memberikan sikap yang baik dan positif, maka anak akan merasa dirinya berharga, sehingga berkembangan konsep diri yang positif.

Karakteristik Konsep Diri Anak Usia Sekolah

Seiring dengan pertumbuhan dan perubahan fisik, kognitif, dan kemampuan sosial, anak usia sekolah dasar juga mengalami perubahan

dalam pandangan terhadap dirinya sendiri. McDevitt dan Ormrod, 2002, memberikan gambaran tentang perubahan-perubahan konsep diri anak usia sekolah (usia 6 - 1 0 tahun) sebagai berikut:

> *Research indicates that childrens self-concepts sometimes drop soon after they begin elementary school, probably as a result of the many new academic and social challenges that school presents. Elemen- tary school gives children many occasions to compare their perfor- mance with that of peers, and so their self-assessments gradually become more realistic. Yet this comparative approach inevitably creates "winners" and 'losers." Children who routinely find them- selves at the bottom of the heap must do some fancy footwork to keep their self-esteem intact. Often, they focus on performance areas in which they excel (e.g. sports, social relationships, or hobbies) and discount areas that give them trouble (e.g. "Reading is dumb"). Perhaps because they have so many domains and experiences to consider as they look for strengths in their own performance, most children maintain fairly high and stable self-esteem during the el- ementary school years.*

Kutipan di atas memberikan gambaran tentang perubahan-perubahan dalam konsep diri anak usia sekolah dasar. Pada awal-awal masuk sekolah dasar, terjadi penurunan dalam konsep diri anak-anak. Hal ini mungkin disebabkan oleh tuntutan baru dalam akademik dan perubahan sosial yang muncul di sekolah. Sekolah dasar banyak memberikan kesempatan kepada anak-anak untuk membandingkan dirinya dengan teman-temannya, sehingga penilaian dirinya secara gradual menjadi lebih realistis. Anak-anak yang secara rutin, lebih mungkin untuk melakukan langkah-langkah yang dapat mempertahankan keutuhan harga dirinya. Mereka sering memfokuskan perhatian pada bidang-bidang di mana mereka unggul (seperti: olahraga, hubungan sosial, atau hobi), dan kurang perhatiannya pada bidang- bidang yang memberi kesukaran pada dirinya. Mungkin karena mereka telah menguasai sejumlah bidang dan pengalaman untuk memperhitungkan kekuatan-kekuatan dalam penampilan diri mereka, maka kebanyakan anak berusaha mempertahankan kestabilan harga diri mereka selama tahun-tahun sekolah dasar.

Menurut Santrock (1995), perubahan-perubahan dalam konsep dirj anak selama tahun-tahun sekolah dasar dapat dilihat sekurang-kurangnya dari tiga karakteristik konsep diri, yaitu (1) karakteristik internal, (2) karakteristik aspek-aspek sosial, dan (3) karakteristik perbandingan sosial.

Karakteristik internal. Berbeda dengan anak-anak prasekolah anak usia sekolah dasar lebih memahami dirinya melalui karakteristik internal daripada melalui karakteristik eksternal. Anak-anak pada masa pertengahan dan akhir lebih cenderung mendefenisikan dirinya melalui keadaan-keadaan dalam yang subjektif daripada melalui keadaan- keadaan luar. Sehubungan dengan hal ini, McDevitt dan Ormrod (2002) menulis: *"Young children tend to define themselves in terms of external and concrete characteristics.* As *they grow older, they begin to define themselves more in terms of internal and abstract characteristics."*

Penelitian F. Abound dan S. Skerry (1983), menemukan bahwa anak-anak kelas dua jauh lebih cenderung menyebutkan karakteristik psikologis (seperti preferensi atau sifat-sifat kepribadian) dalam pendefenisian diri mereka dan kurang cenderung menyebutkan karakteristik fisik (seperti warna mata atau pemilikan). Misalnya, anak usia 8 tahun mendeskripsikan dirinya sebagai: "Aku seorang yang pintar dan terkenal." Anak usia 10 tahun berkata tentang dirinya: "Aku cukup lumayan tidak khawatir terus-menerus, Aku biasanya suka marah, tetapi sekarang aku sudah lebih baik.

Karakteristik aspek-aspek sosial. Selama tahun-tahun sekolah dasar, aspek-aspek sosial dari pemahaman dirinya juga meningkat. Dalam suatu investigasi, anak-anak sekolah dasar seringkali menjadikan kelompok-kelompok sosial sebagai acuan dalam deskripsi diri mereka (Livesly & Bromley, 1983). Misalnya, sejumlah anak mengacu diri mereka sendiri sebagai Pramuka perempuan, sebagai seorang Katolik atau sebagai seorang yang memiliki dua sahabat karib.

Kai'akteristik perbandingan sosial. Pemahaman diri anak-anak usia sekolah dasar juga mengacu pada perbandingan sosial (*social comparison).* Pada tahap perkembangan ini, anak-anak cenderung membedakan diri mereka dari orang lain secara komparatif daripada secara absolut. Misalnya, anak-anak usia sekolah dasar tidak lagi

berpikir tentang "apa yang dapat aku lakukan dibandingkan dpngan "apa yang dapat dilakukan oleh orang lain.” Pergeseran perkembangan ini jnenyebabkan suatu kecenderungan yang meningkat untuk membentuk perbedaan-perbedaan seseorang dari orang lain sebagai seorang individu.

Sejumlah ahli psikologi perkembangan percaya bahwa dalam perkembangan pemahaman diri, pengambilan perspektif *(perspective taking)*—kemampuan untuk mengambil perspektif orang lain dan memahami pemikiran dan perasaan-perasaannya—memainkan peranan yang penting. **Robert Seiman** (dalam Santrock, 1995) misalnya, percaya bahwa pengambilan perspektif melibatkan suatu rangkaian yang terdiri atas lima tahap, yang berlangsung dari usia 3 tahun hingga masa remaja (lihat table 6.5). Seiman mencatat bahwa egosentrisme mulai mengalami kemunduran pada usia 4 tahun, dan pada usia 6 tahun anak menyadari bahwa pandangan orang lain berbeda dari pandangannya. Pada usia 10 tahun, mereka mulai mampu untuk mempertimbangkan pandangannya sendiri dan pandangan orang lain secara bersamaan. Akan tetapi, sejumlah peneliti tidak setuju dengan tingkatan-tingkatan usia Seiman yang

TABEL 9.1 *Tahap-tahap Pengambilan Perspektif*

Tahap Pengambilan Perspektif	**Usia**	**Deskripsi**
Perspektif yang egosentris	3-6	Anak merasakan adanya perbedaan dengan orang lain, tetapi belum mampu membedakan antara perspektif sosial (pemikiran, perasaan) orang lain dan perspektif diri sendiri. Anak dapat menyebutkan perasaan orang lain, tetapi tidak melihat hubungan sebab dan akibat pemikiran dan tindakan sosial.
Pengambilan Perspektif sosial internasional	6 - 8	Anak sadar bahwa orang lain memiliki suatu perspektif sosial yang didasarkan atas pemikiran orang itu, yang mungkin sama

Tahap Pengambilan Perspektif	Usia	Deskripsi
		atau berbeda dengan pemikirannya. Tetapi, anak cenderung berfokus pada perspektifnya sendiri dan bukan mengkoordinasikan sudut pandang.
Pengambilan keputusan diri reflektif	8 - 1 0	Anak sadar bahwa setiap orang sadar akan perspektif orang lain dan bahwa kesadaran ini memengaruhi pandangan dirinya dan pandangan orang lain. Menempatkan diri sendiri di tempat orang lain merupakan suatu cara untuk menilai maksud, tujuan, dan tindakan orang lain. Anak dapat membentuk suatu mata rantai perspektif yang terkoordinasi, tetapi tidak dapat mengabstraksikan proses-proses ini pada tingkat timbal balik secara serentak.
Saling mengambil perspektif	10 - 12	Anak remaja menyadari bahwa baik diri sendiri maupun orang lain dapat memandang satu sama lain secara timbal balik dan secara serentak sebagai subjek. Anak remaja dapat melangkah ke luar dari kedua orang itu dan memandang interaksi dari perspektif orang ketiga
Pengambilan perspektif sistem sosial dan konvensional	12 - 15	Anak remaja menyadari pengambilan perspektif bersama tidak selalu menghasilkan pemahaman yang sempurna. Konvensi sosial dilihat sebagai sesuatu yang penting karena dipahami oleh semua anggota kelompok,

Sumber: *Diadaptasi dari Santrock,1995)*

Menurut sejumlah ahli lain, anak-anak usia 6 tahun mampu memahami perspektif orang lain. Peneliti lain mencatat bahwa seseorang ang berusia sama belum bisa diasosiasikan dengan masing-masing tingkat, sebab kemampuan anak dalam pengambilan peran mungkin berfluktuasi dari suatu waktu ke waktu lain (Maccoby, 1980). Beberapa anak dapat memahami perspektif orang lain pada satu peristiwa, tetapi mungkin gagal mempertahankan perspektif tersebut dalam jangka waktu yang lama. Demikian juga, anak yang memahami perspektif orang-orang yang familiar dalam situasi yang familiar, mungkin kurang mampu dalam memahami orang atau situasi yang tidak familiar (Flapan, 1968).

Karakteristik Konsep Diri Remaja (SMP-SMA)

Ketika anak-anak memasuki masa remaja, konsep diri mereka mengalami perkembangan yang sangat kompleks dan melibatkan sejumlah aspek dalam diri mereka. Santrock (1998) menyebutkan sejumlah karakteristik penting perkembangan konsep diri pada masa remaja, yaitu:

Abstract and idealistic. Pada masa remaja, anak-anak lebih mungkin membuat gambaran tentang diri mereka dengan kata-kata yang abstrak dan idealistik. Gambaran tentang konsep diri yang abstrak, misalnya, dapat dilihat dari pernyataan remaja usia 14 tahun mengenai dirinya: "Saya seorang manusia. Saya tidak dapat memutuskan sesuatu. Saya tidak tahu siapa diri saya." Sedangkan deskripsi idealistik dari konsep diri remaja dapat dilihat dari pernyataan: "saya orang yang sensitif, yang sangat peduli terhadap perasaan orang lain. Saya rasa, saya cukup cantik." Meskipun tidak semua remaja menggambarkan diri mereka dengan cara yang idealis, namun sebagian besar remaja membedakan antara diri mereka yang sebenarnya dengan diri yang diidamkannya.

Differentiated. Konsep diri remaja bisa menjadi semakin terdiferensiasi (*differentiated*). Dibandingkan dengan anak yang lebih muda, remaja lebih mungkin untuk menggambarkan dirinya sesuai dengan konteks atau situasi yang semakin terdiferensiasi. Misalnya, remaja berusaha menggambarkan dirinya menggunakan sejumlah karakteristik dalam hubungannya dengan keluarganya, atau dalam hubungannya dengan teman sebaya, dan bahkan dalam hubungan yang romantis dengan lawan jenisnya. Singkatnya, dibandingkan dengan anak- anak, remaja lebih mungkin memahami bahwa dirinya memiliki diri-diri

yang berbeda-beda (*differentiated selves),* sesuai dengan peran atau konteks tertentu.

Contradictions Within the Self . Setelah remaja mendeferensiasikan dirinya ke dalam sejumlah peran dan dalam konteks yang berbeda-beda, maka muncullah kontradiksi antara diri-diri yang terdiferensiasi ini. Sehubungan dengan hal ini, McDevitt dan Ormrod (2002) menulis:

> *As their worlds broaden in the teenage years, young people have* a *greater variety of social experiences and so are apt to get conflicting messages about their characterises. The Result is that their self- concepts may include contradictory views of themselves.*

Dalam sebuah penelitian, Susan Harter (1986) meminta siswa kelas kelas tujuh, sembilan, dan sebelas untuk mendeskripsikan diri mereka. Harter akhirnya menemukan bahwa terdapat sejumlah istilah yang kontradiktif yang digunakan remaja dalam mendeskripsikan dirinya (seperti: jelek dan menarik, mudah bosan dan ingin tahu, peduli dan tak peduli, tertutup dan suka bersenang-senang) meningkat secara dramatis antara kelas tujuan dan kelas sembilan. Gambaran diri yang kontradiktif ini berkurang jumlahnya pada siswa kelas sebelas, namun masih lebih tinggi bila dibandingkan dengan siswa kelas tujuh.

The Fluctuating Self. Sifat yang kontradiktif dalam diri remaja pada gilirannya memunculkan fluktuasi diri dalam berbagai situasi dan lintas waktu yang tidak mengejutkan.' Seorang peneliti menjelaskan sifat fluktuasi dari diri remaja tersebut dengan metafora *"the barometric self"* (diri barometik). Diri remaja akan terus memiliki ciri ketidakstabilan hingga masa di mana remaja berhasil membentuk teori mengenai dirinya yang lebih utuh, dan biasanya tidak terjadi hingga masa remaja akhir, bahkan hingga masa dewasa awal.

Real and Ideal, True and False Selves. Munculnya kemampuan remaja untuk mengkonstruksikan diri ideal mereka di samping diri yang sebenarnya, merupakan sesuatu yang membingungkan bagi remaja tersebut. Kemampuan untuk menyadari adanya perbedaan antara diri yang nvata (*real self)* dengan diri yang ideal (*ideal self)* menunjukkan adanya peningkatan kemampuan kognitif mereka. Tetapi, Carl Rogers yakin bahwa adanya perbedaan yang terlalu jauh antara diri yang nyata dengan diri ideal menunjukkan ketidakmampuan remaja untuk

menyesuaikan diri. Penelitian yang dilakukan Strachen dan Jones (1982) menunjukkan bahwa pada pertengahan masa remaja teijadi diskrepansi yang lebih besar antara diri yang nyata dengan diri ideal dibandingkan dengan pada awal dan akhir masa remaja.

Dari sudut pandangan yang berbeda, ahli lain melihat adanya suatu aspek penting dari diri ideal atau diri yang diimajinasikan, yaitu apa yang disebut dengan *possible self* - diri yang mungkin dapat menjadi kenyataan, diri yang mereka inginkan, dan diri yang mereka takutkan akan menjadi kenyataan. Berdasarkan padangan ini, adanya suatu hal yang diharapkan dan yang ditakutkan merupakan fenomena yang sehat secara psikologis, karena akan memberikan keseimbangan antara diri positif yang diharapkan dengan diri negatif yang ditakuti. Sifat dari diri positif di masa depan (seperti berhasil masuk universitas terkenal, dikagumi orang, sukses dalam karir) dapat mengarahkan remaja pada keadaan positif di masa mendatang. Sedangkan sifat dari diri negatif di masa depan (seperti: gagal masuk universitas negeri, menjadi pengangguran, kesepian) dapat diidentifikasikan sebagai hal-hal yang harus dihindari di masa mendatang.

Pertanyaan lain tentang konsep diri remaja adalah dapatkah remaja membedakan antara diri mereka yang benar *(true self)* dan yang palsu *(false self)?* Sebuah hasil penelitian menunjukkan jawaban bahwa remaja dapat membedakannya. Remaja cenderung menunjukkan diri yang palsu ketika berada di lingkungan teman-teman sekelasnya. Namun, ketika berada bersama teman-teman dekatnya, kecil kemungkinan remaja menunjukkan dirinya yang palasu. Diri yang palsu ditunjukkan oleh remaja adalah untuk membuat orang lain menganguminya, untuk mencoba perilaku atau peran baru yang disebabkan adanya pemaksaan dari orang lain untuk berperilaku palsu, karena orang lain tersebut tidak memahami diri remaja yang sebenarnya. Sebagian remaja tidak suka dengan perilaku diri mereka yang palsu, meskipun sebagian remaja lain berpendapat bahwa hal tersebut tidak menjadi masalah bagi mereka.

Social Comparison. Sejumlah ahli perkembangan percaya bahwa, dibandingkan dengan anak-anak, remaja lebih sering menggunakan *social comparison* (perbandingan sosial) untuk mengevaluasi diri mereka sendiri. Namun kesediaan remaja untuk mengakui bahwa mereka menggunakan perbandingan sosial untuk mengevaluasi diri mereka sendiri cenderung menurun pada masa remaja, karena menurut mereka

perbandingan sosial itu tidaklah diinginkan. Menurut remaja terungkapnya motif perbandingan sosial mereka akan membahayakan popularitas mereka. Demikian juga, informasi perbandingan social di masa remaja dapat menimbulkan kebingungan karena banyaknya kelompok referensi.

Self-Conscious. Karakteristik lain dari konsep diri remaja adalah bahwa remaja lebih sadar akan dirinya (*self-conscious*) dibandingkan dengan anak-anak dan lebih memikirkan tentang pemahaman diri mereka. Remaja menjadi lebih introspektif, yang mana hal ini merupakan bagian dari kesadaran diri mereka dan bagian dari ekplorasi diri. Namun introspeksi tidak selalu terjadi ketika remaja berada dalam keadaan isolasi sosial. Remaj kadang-kadang meminta dukungan dan penjelasan dari teman-temannya, memperoleh opini teman-temannya mengenai definisi diri yang baru muncul.

Self-Protective. Mekanisme untuk mempertahankan diri (*self-pro- tective)* merupakan salah satu aspek dari konsep diri remaja. Meskipun remaja sering menunjukkan adanya kebingungan dan konflik yang muncul akibat adanya usaha-usaha introspektif untuk memahami dirinya, remaja ternyata juga memiliki mekanisme untuk melindungi dan mengembangkan dirinya. Dalam upaya melindungi dirinya, remaja cenderung menolak adanya karakteristik negatif dalam diri mereka. Gambaran diri yang positif seperti menarik, suka bersenang-senang, sensitif, penuh kasih sayang, dan ingin tahu, lebih sering disebutkan sebagai bagian inti dari diri remaja yang penting. Sedangkan gambaran diri yang negatif seperti jelek, sedang-sedang saja, depresi, egois, dan gugup lebih disebutkan sebagai bagian pinggir.

Dari diri remaja yang tidak terlalu penting. Kecenderungan remaja untuk melindungi dirinya sendiri sesuai dengan gambaran di atas merupakan kecenderungan remaja untuk menggambarkan diri mereka dengan cara yang idealistik.

Unconscious. Konsep diri remaja melibatkan adanya pengenalan bahwa komponen yang tidak disadari (*unconscious*) termasuk dalam dirinya, sama seperti komponen yang disadari (*conscious*). Pengenalan seperti ini tidak muncul hingga masa remaja akhir. Artinya, remaja yang lebih tua lebih yakin akan adanya aspek-aspek tertentu dari pengalaman mental diri mereka yang berada di luar kesadaran atau kontrol mereka dibandingkan dengan remaja

Self-Integration. Terutama pacla masa remaja akhir, konsep diri menjadi lebih terintegrasi, di mana bagian yang berbeda-beda dari diri secara sistematik menjadi satu kesatuan. Remaja yang lebih tua, lebih jriampu mendeteksi adanya ketidakkonsistenan dalam gambaran diri mereka pada masa sebelumnya ketika ia berusaha untuk menekonstruksikan teori mengenai diri secara umum, atau suatu pemikiran yang terintegrasi dari identitas. Ketika remaja membentuk sejumlah konsep diri, tugas untuk mengintegrasikan berbagai konsep diri ini menjadi suatu masalah. Pada saat yang sama, ketika remaja menghadapi tekanan untuk membagi-bagi diri menjadi sejumlah peran, muncullah pemikiran formal operasional yang mendorong proses integrasi dan perkembangan dari suatu teori diri yang konsisten dan koheren.

McDevitt dan Ormrod (2002) mencatat dua fenomena yang menonjol dalam perkembangan konsep diri pada masa remaja awal (10- 14 tahun). *Pertama,* kebanyakan anak-anak remaja awal percaya bahwa dalam suatu situasi sosial, dirinya menjadi pusat perhatian dari orang lain. Aspek egosentris (*self-centered)* dari konsep diri remaja ini disebut dengan istilah *imaginary audience,* yaitu keyakinan remaja bahwa orang lain memiliki perhatian yang sangat besar terhadap dirinya, sebesar perhatian mereka sendiri. Gejala *imajinary audience* ini mencakup berbagai perilaku untuk mendapatkan perhatian: keinginan agar kehadirannya diperhatikan, disadari oleh orang lain dan menjadi pusat perhatian. Anak gadis kelas dua SMP misalnya, ketika berjalan memasuki kelas, berpikir bahwa semua mata tertuju pada penampilannya.Karena mereka percaya bahwa dirinya menjadi pusat perhatian, maka anak-anak belasan tahun, terutama wanita, sering memerhatikan penampilan mereka dan sangat kritis terhadap dirinya sendiri, serta beranggapan bahwa orang lain juga suka memerhatikan dan mengkritik dirinya.

Kedua, fenomena penting lainnya dalam perkembangan konsep diri remaja awal adalah *personal fable,* yaitu perasaan akan adanya keunikan pribadi yang dimilikinya. Anak-anak remaja awal sering percaya bahwa dirinya berbeda dengan orang lain. Mereka sering berpikir bahwa orang-orang di sekitar mereka tidak pernah merasakan apa yang ia alami.

Implikasi Perkembangan Konsep Diri Peserta Didik terhadap Pendidikan

Sebagaimana telah dijelaskan sebelumnya bahwa konsep diri merupakan salah satu aspek penting dalam perkembangan psikososial peserta didik. Konsep diri memengaruhi perilaku peserta didik dan mempunyai hubungan yang sangat menentukan proses pendidikan dan prestasi belajar mereka. Peserta didik yang mengalami permasalahan di sekolah pada umumnya menunjukkan tingkat konsep diri yang rendah. Oleh sebab itu, dalam rangka meningkatkan kualitas pendidikan di sekolah, guru perlu melakukan upaya-upaya yang memungkinkan terjadinya peningkatan konsep diri peserta didik. Berikut ini akan diuraikan beberapa strategi yang mungkin dapat dilakukan guru dalam mengembangkan dan meningkatkan konsep diri peserta didik.

1. *Membuat siswa merasa mendapat dukungan dari guru.* Dalam mengembangkan konsep diri yang positif, siswa perlu mendapat dukungan dari guru. Dukungan guru ini dapat ditunjukkan dalam bentuk dukungan emosional (*emotional support),* seperti ungkapan empati, kepedulian, perhatian, dan umpan balik, dan dapat pula berupa dukungan penghargaan (*esteem support),* seperti melalui ungkapan hormat (penghargaan) positif terhadap siswa, dorongan untuk maju atau persetujuan dengan gagasan atau perasaan siswa dan perbandingan positif antara satu siswa dengan siswa lain. Bentuk dukungan ini memungkinkan siswa untuk membangun perasaan memiliki harga diri, memiliki kemampuan atau kompeten dan berarti.
2. *Membuat siswa merasa bertanggung jawab.* Memberi kesempatan kepada siswa untuk membuat keputusan sendiri atas perilakunya dapat diartikan sebagai upaya guru untuk memberi tanggung jawab kepada siswa. Tanggung jawab ini akan mengarahkan sikap positif siswa terhadap diri sendiri, yang diwujudkan dengan usaha pencapaian prestasi belajar yang tinggi serta peningkatan integritas dalam menghadapi tekanan sosial. Hal ini menunjukkan pula adanya pengharapan guru terhadap perilaku siswa, sehingga siswa merasa dirinya mempunyai peranan dan diikutsertakan dalam kegiatan pendidikan.

Membuat siswa merasa mampu. Ini dapat dilakukan dengan cara menunjukkan sikap dan pandangan yang positif terhadap kemampuan yang dimiliki siswa. Guru harus berpandangan bahwa semua siswa pada dasarnya memiliki kemampuan, hanya saja mungkin belum dikembangkan. Dengan sikap dan pandangan positif terhadap kemampuan siswa ini, maka siswa juga akan berpandangan positif terhadap kemampuan dirinya. *Mengarahkan siswa untuk mencapai tujuan yang realistis.* Dalam upaya meningkatkan konsep diri siswa, guru harus membentuk siswa untuk menetapkan tujuan yang hendak dicapai serealistis mungkin, yakni tujuan yang sesuai dengan kemampuan yang dimilikinya. Penetapan tujuan yang realistis ini dapat dilakukan dengan mengacu pada pencapaian prestasi di masa lampau. Dengan bersandar pada keberhasilan masa lampau, maka pencapaian prestasi sudah dapat diramalkan, sehingga siswa akan terbantu untuk bersikap positif terhadap kemampuan dirinya sendiri. *Membantu siswa menilai diri mereka secara realistis.* Pada saat mengalami kegagalan, adakalanya siswa menilainya secara negatif, dengan memandang dirinya sebagai orang yang tidak mampu. Untuk menghindari penilaian yang negatif dari siswa tersebut, guru perlu membantu siswa menilai prestasi mereka secara realistis, yang membantu rasa percaya akan kemampuan mereka dalam menghadapi tugas-tugas sekolah dan meningkatkan prestasi belajar di kemudian hari. Salam satu cara membantu siswa menilai diri mereka secara realistis adalah dengan membandingkan prestasi siswa pada masa lampau dan prestasi siswa saat ini. Hal ini pada gilirannya dapat membangkitkan motivasi, minat, dan sikap siswa terhadap seluruh tugas di sekolah.

Mendorong siswa agar bangga dengan dirinya secara realistis. Upaya lain yang harus dilakukan guru dalam membantu mengembangkan konsep diri peserta didik adalah dengan memberikan dorongan kepada siswa agar bangga dengan prestasi yang telah dicapainya. Ini adalah penting, karena perasaan bangga atas prestasi yang dicapai merupakan salah satu kunci untuk menjadi lebih positif dalam memandang kemampuan yang dimiliki.

Bab 10

Perkembangan Kemandirianda n PenyesuaianDir i PesertaDidik

Kemandirian

Perkembangan kemandirian merupakan masalah penting sepanjang rentang kehidupan manusia. Perkembangan kemandirian sangat Pdipengaruhi oleh oleh perubahan-perubahan fisik, yang pada gilirannya dapat memicu terjadinya perubahan emosional, perubahan kognitif yang memberikan pemikiran logis tentang cara berpikir yang mendasari tingkah laku, serta perubahan nilai dalam peran sosial melalui pengasuhan orangtua dan aktivitas individu. Secara spesifik, masalah kemandirian menuntut suatu kesiapan individu, baik kesiapan fisik maupun emosional untuk mengatur, mengurus dan melakukan aktivitas atas tanggung jawabnya sendiri tanpa banyak menggantungkan diri pada orang lain.

Kemandirian muncul dan berfungsi ketika peserta didik menemukan diri pada posisi yang menuntut suatu tingkat kepercayaan diri. Menurut Steinberg (1993), kemandirian berbeda dengan tidak- tergantung, karena tidak tergantung merupakan bagian untuk memperoleh kemandirian.

Pengertian Kemandirian

Istilah “kemandirian” berasal dari kata dasar "diri” yang mendapat awalan “ke” dan akhiran "an”, kemudian membentuk satu kata keadaan atau kata benda. Karena kemandirian berasal dari kata dasar "diri”, maka pembahasan mengenai kemandirian tidak bisa lepas dari pembahasan tentang perkembangan diri itu sendiri, yang dalam konsep Carl Rogers disebut dengan istilah *self,* karena diri itu merupakan inti dari kemandirian. Konsep yang sering digunakan atau berdekatan dengan kemandirian adalah *autonomy.*

Menurut Chaplin (2002), otonomi adalah kebebasan individu manusia untuk memilih, untuk menjadi kesatuan yang bisa memerintah, menguasai dan menentukan dirinya sendiri. Sedangkan Seifert dan Hoffnung (1994) mendefinisikan otonomi atau kemandirian sebagai *“the ability to govern and regulate ones own thoughts, feelings, and actions freely and responssibly while overcoming feelings of shame and doubt."*

Dengan demikian dapat dipahami bahwa kemandirian atau otonomi adalah kemampuan untuk mengendalikan dan mengatur pikiran, perasaan dan tindakan sendiri secara bebas serta berusaha sendiri untuk mengatasi perasaan-perasaan malu dan keragu-raguan.

Erikson (dalam Monks, dkk, 1989), menyatakan kemandirian adalah usaha untuk melepaskan diri dari orangtua dengan maksud untuk menemukan dirinya melalui proses mencari identitas ego, yaitu merupakan perkembangan ke arah individualitas yang mantap dan berdiri sendiri. Kemandirian biasanya ditandai dengan kemampuan menentukan nasib sendiri, kreatif dan inisiatif, mengatur tingkah laku, bertanggung jawab, mampu menahan diri, membuat keputusan- keputusan sendiri, serta mampu mengatasi masalah tanpa ada pengaruh dari orang lain. Kemandirian merupakan suatu sikap otonomi di mana peserta didik secara relatif bebas dari pengaruh penilaian, pendapat dan keyakinan orang lain. Dengan otonomi tersebut, peserta didik diharapkan akan lebih bertanggung jawab terhadap dirinya sendiri. Secara singkat dapat disimpulkan bahwa kemandirian mengandung pengertian:

- Suatu kondisi di mana seseorang memiliki hasrat bersaing untuk maju demi kebaikan dirinya sendiri.
- Mampu mengambil keputusan dan inisiatif untuk mengatasi masalah yang dihadapi.

- Memiliki kepercayaan diri dan melaksanakan tugas-tugasnya.
- Bertanggung jawab atas apa yang dilakukannya.

Bentuk-bentuk Kemandirian

Robert Havighurst (1972) membedakan kemandirian atas tiga bentuk kemandirian, yaitu:

- Kemandirian emosi, yaitu kemampuan mengontrol emosi sendiri dan tidak tergantungnya kebutuhan emosi pada orang lain.
- Kemandirian ekonomi, yaitu kemampuan mengatur ekonomi sendiri dan tidak tergantungnya kebutuhan ekonomi pada orang lain.
- Kemandirian intelektual, yaitu kemampuan untuk mengatasi berbagai masalah yang dihadapi.
- Kemandirian sosial, yaitu kemampuan untuk mengadakan interaksi dengan orang lain dan tidak tergantung pada aksi orang lain.

Sementara itu, Steiberg (1993) membedakan karakteristik kemandirian atas tiga bentuk, yaitu: 1) kemandirian emosional (*emotional autonomy*); 2) kemandirian tingkah laku (*behavioral autonomy*); dan 3) kemandirian nilai (*value autonomy).* Lengkapnya, Steinberg menulis:

> *The first emotional autonomy-that aspect of independence related to changes in the individual's close relationships, especially with parent. The second behavioral autonomy-the capacity to make independent decisions and follow through with them. The third characterization involves an aspect of independence referred to as value autonomy-wich is more than simply being able to resist pressures to go along with the demands of other; it means having a set a principles about right and wrong, about what is important and what is not.*

Kutipan di atas menunjukkan karakteristik dari ketiga aspek kemandirian, yaitu:

1. Kemandirian emosional, yakni aspek kemandirian yang menyatakan perubahan kedekatan hubungan emosional antar individu, seperti hubungan emosional peserta didik dengan guru atau dengan orangtuanya.

2. Kemandirian tingkah laku, yakni suatu kemampuan untuk membuat keputusan-keputusan tanpa tergantung pada orang lain dan melakukannya secara bertanggung jawab.
3. Kemandirian nilai, yakni kemampuan memaknai seperangkat prinsip tentang benar dan salah, tentang apa yang penting dan apa yang tidak penting.

Tingkatan dan Karakteristik Kemandirian

Sebagai suatu dimensi psikologis yang kompleks, kemandirian dalam perkembangannya memiliki tingkatan-tingkatan. Perkembangan kemandirian seseorang berlangsung secara bertahap sesuai dengan tingkat perkembangan kemandirian tersebut. Lovinger (dalam Sunaryo Kartadinata, 1988), mengemukakan tingkatan kemandirian dan karakteristiknya, yaitu:

1. *Tingkat pertama,* adalah tingkat impulsif dan melindungi diri.Ciri-cirinya:
    a. Peduli terhadap kontrol dan keuntungan yang dapat diperoleh dari interaksinya dengan orang lain.
    b. Mengikuti aturan secara spontanistik dan hedonistik.
    c. Berpikir tidak logis dan tertegun pada cara berpikir tertentu (*stereotype*).
    d. Cenderung melihat kehidupan sebagai *zero-sum games.*
    e. Cenderung menyalahkan dan mencela orang lain serta lingkungannya.
2. *Tingkat kedua,* adalah tingkat konformistik. Ciri-cirinya:
    a. Peduli terhadap penampilan diri dan penerimaan sosial.
    b. Cenderung berpikir *stereotype* dan klise.
    c. Peduli akan konformitas terhadap aturan eksternal.
    d. Bertindak dengan motif yang dangkal untuk memperoleh pujian.
    e. Menyamakan diri dalam ekspresi emosi dan kurangnya introspeksi.
    f. Perbedaan kelompok didasarkan atas ciri-ciri eksternal.
    g. Takut tidak diterima kelompok.
    h. Tidak sensitif terhadap keindividualan.
    i. Merasa berdosa jika melanggar aturan.

3. *Tingkat ketiga,* adalah tingkat sadar diri?
    a. Mampu berpikir alternatif.
    b. Melihat harapan dan berbagai kemungkinan dalam situasi.
    c. Peduli untuk mengambil manfaat dari kesempatan yang ada.
    d. Menekankan pada pentingnya memecahkan masalah.
    e. Memikirkan cara hidup.
    f. Penyesuaian terhadap situasi dan peranan.
4. *Tingkat keempat,* adalah tingkat saksama(*conscientious*). Ciri-cirinya:
    a. Bertindak atas dasar nilai-nilai internal.
    b. Mampu melihat diri sebagai pembuat pilihan dan pelaku tindakan.
    c. Mampu melihat keragaman emosi, motif, dan perspektif diri sendiri maupun orang lain.
    d. Sadar akan tanggung jawab.
    e. Mampu melakukan kritik dan penilaian diri.
    f. Peduli akan hubungan mutualistik
    g. Memiliki tujuan jangka panjang.
    h. Cenderung melihat peristiwa dalam konteks sosial.
    i. Berpikir lebih kompleks dan atas dasar pola analitis.
5. Tingkat kelima, adalah tingkat individualitas. Ciri-cirinya:
    a. Peningkatan kesadaran individualitas.
    b. Kesadaran akan konflik emosional antara kemandirian dan ketergantungan.
    c. Menjadi lebih toleran terhadap diri sendiri dan orang lain.
    d. Mengenal eksistensi perbedaan individual.
    e. Mampu bersikap toleran terhadap pertentangan dalam kehidupan.
    f. Membedakan kehidupan internal dengan kehidupan luar dirinya.
    g. Mengenal kompleksitas diri.
    h. Peduli akan perkembangan dan masalah-masalah sosial.
6. Tingkat keenam, adalah tingkat mandiri. Ciri-cirinya:
    a. Memiliki pandangan hidup sebagai suatu keseluruhan.

lain,

b. C e n d e r u n g b e rsikap realistik dan objektif terhadap diri sendiri dan orang lain.
c. Peduli terhadap pemahaman abstrak, seperti keadilan sosial.
d. Mampu mengintegrasikan nilai-nilai yang bertentangan.
e. Toleran terhadap ambiguitas.
f. Peduli akan pemenuhan diri *(self-fulfilment).*
g. Ada keberanian untuk menyelesaikan konflik internal.
h. Responssif terhadap kemandirian orang lain.
i. Sadar akan adanya saling ketergantungan dengan orang
j. Mampu mengekspresikan perasaan dengan penuh keyakinan dan keceriaan.

Pentingnya Kemandirian Bagi Peserta Didik

Pentingnya kemandirian bagi peserta didik, dapat dilihat dari situasi kompleksitas kehidupan dewasa ini, yang secara langsung atau tidak langsung memengaruhi kehidupan peserta didik. Pengaruh kompleksitas kehidupan terhadap peserta didik terlihat dari berbagai fenomena yang sangat membutuhkan perhatian duania pendidikan, seperti perkelahian antarpelajar, penyalahgunaan obat dan alkohol, perilaku agresif, dan berbagai perilaku menyimpang yang sudah mengarahkan pada tindak kriminal. Dalam konteks proses belajar, terlihat adanya fenomena peserta didik yang kurang mandiri dalam belajar, yang dapat menimbulkan gangguan mental setelah memasuki pendidikan lanjutan, kebiasaan belajar yang kurang baik (seperti tidak betah belajar lama atau belajar hanya menjelang ujian, membolos, menyontek, dan mencari bocoran soal-soal ujian).

Fenomena-fenomena di atas, menuntut dunia pendidikan untuk mengembangkan kemandirian peserta didik. Sunaryo Kartadinata (1988) menyebutkan beberapa gejala yang berhubungan dengan permasalahan kemandirian yang perlu mendapat perhatian dunia pendidikan, yaitu:

1. ketergantungan disiplin kepada kontrol luar dan bukan karena niat sendiri yang ikhlas. Perilaku seperti ini akan mengarah pada perilaku formalistik, ritualistik dan tidak konsisten, yang pada gilirannya akan menghambat pembentukan etos keija dan etos kehidupan yang mapan sebagai salah satu ciri dari kualitas sumber daya dan kemandirian manusia.

2. Sikap tidak peduli terhadap lingkungan hidup. Manusia mandiri bukanlah manusia yang lepas dari lingkungannya, melainkan manusia yang bertransenden terhadap lingkungannya. Ketidakpedulian terhadap lingkungan hidup merupakan gejala perilaku impulsif, yang menunjukkan bahwa kemandirian masyarakat masih rendah.
3. Sikap hidup konformistis tanpa pemahaman dan konformistik dengan mengorbankan prinsip. Mitos bahwa segala sesuatunya bisa diatur yang berkembang dalam masyarakat menunjukkan adanya ketidakjujuran dalam berpikir dan bertindak serta kemandirian yang masih rendah.

Gejala-gejala tersebut merupakan bagian kendala utama dalam mempersiapkan individu-individu yang mengarungi kehidupan masa mendatang yang semakin kompleks dan penuh tantangan. Oleh sebab itu, perkembangan kemandirian peserta didik menuju ke arah kesempurnaan menjadi sangat penting untuk dilakukan secara serius, sistemads dan terprogram.

Perkembangan Kemandirian Peserta Didik dan Implikasinya Bagi Pendidikan

Kemandirian adalah kecakapan yang berkembangan sepanjang rentang kehidupan individu, yang sangat dipengaruhi oleh faktor-faktor pengalaman dan pendidikan. Oleh sebab itu, pendidikan di sekolah perlu melakukan upaya-upaya pengembangan kemandirian peserta didik, di antaranya:

1. Mengembangkan proses belajar mengajar yang demokratis, yang memungkinkan anak merasa dihargai.
2. Mendorong anak untuk berpartisipasi aktif dalam pengambilan keputusan dan dalam berbagai kegiatan sekolah.
3. Memberi kebebasan kepada anak untuk mengekplorasi lingkungan, mendorong rasa ingin tahu mereka.
4. Penerimaan positif tanpa syarat kelebihan dan kekurangan anak, tidak membeda-bedakan anak yang satu dengan yang lain.
5. Menjalin hubungan yang harmonis dan akrab dengan anak.

Penyesuaian Diri

Penyesuaian diri merupakan suatu konstruk psikologi yang luas dan kompleks, serta melibatkan semua reaksi individu terhadap tuntutan baik dari lingkungan luar maupun dari dalam diri individu itu sendiri. Dengan perkataan lain', masalah penyesuaian diri menyangkut seluruh aspek kepribadian individu dalam interaksinya dengan lingkungan dalam dan luar dirinya.

Pengertian dan Teori Penyesuaian Diri

Individu adalah makhluk yang unik dan dinamik, tumbuh dan berkembang, serta memiliki keragaman kebutuhan, baik dalam jenis, tataran (level), maupun intensitasnya. Keragaman cara individu dalam memenuhi kebutuhannya menunjukkan adanya keragaman pola penyesuaian diri individu. Bagaimana individu memenuhi kebutuhannya akan menggambarkan pola penyesuaian dirinya. Proses pemenuhan kebutuhan ini pada hakikatnya merupakan proses penyesuaian diri. Dalam hal ini Mustafa Fahmi (1977) menulis:

> "Pengertian luas tentang proses penyesuaian terbentuk sesuai dengan hubungan individu dengan lingkungan sosialnya, yang dituntut dari individu tidak hanya mengubah kelakuannya dalam menghadapi kebutuhan-kebutuhan dirinya dari dalam dan keadaan di luar, dalam lingkungan di mana dia hidup, akan tetapi juga dituntut untuk menyesuaikan diri dengan adanya orang lain dan macam-macam kegiatan mereka... Jika mereka ingin penyesuaian, maka hal itu menuntut adanya penyesuaian antara keinginan masing-masingnya dengan suasana lingkungan sosial tempat mereka bekeija."

Sifat dinamik dari perilaku individu memungkinkannya mampu memperoleh penyesuaian diri yang baik. Penyesuaian diri itu sendiri bersifat dinamik dan bukan statik. Bahkan menurut Hollander (1981), sifat dinamis (*dynamism*) ini menjadi kualitas esensial dari penyesuaian diri. Lebih jauh Hollander menulis:

> *The essential quality of adjustment is its dynamism, or potential for change. Adjustment occurs whenever the individual faces new en- vironmental conditions that require a responsse. An example is that*

of students who go from high school to college, especially of the first is small and the second large.

Adjustment also takes the form of fitting one's psychological needs to cultural norms. Even physiologically based needs, such as hunger, are satisfied in socially approved ways. What we eat, and how we eat are illustrations of actions learned from a society's pattern of culture.

Adjustment involves learning to meet new circumstances through changes in actions or attitudes. Basically, learning means actual or potential alterations in behavior which may be more or less permanent. Although we may seek the familiar and more comfortable patterns of past behavior, they may not be appropriate under changed conditions. Therefore, adjustment means adopting new ways of acting, or at times returning to old ones which are more appropriate. "

Dari kutipan di atas dapat dipahami bahwa kualitas penyesuaian yang penting adalah dinamisme atau potensi untuk berubah. Penyesuaian terjadi kapan saja individu menghadapi kondisi-kondisi lingkungan baru yang membutuhkan suatu respons. Penyesuaian juga tampil dalam bentuk menyesuaikan kebutuhan psikologis seseorang dengan norma- norma budaya. Bahkan kebutuhan dasar secara fisiologis, seperti rasa lapar, dipenuhi menurut cara-cara yang ditentukan secara sosial. Apa yang kita makan, dan bagaimana kita makan merupakan ilustrasi dari tindakan yang dipelajari dari suatu pola kebudayaan suatu masyarakat.

Penyesuaian mencakup belajar untuk menghadapi keadaan baru melalui perubahan dalam tindakan atau sikap. Sepanjang hidupnya individu akan mengadakan perubahan perilaku, karena memang dia dihadapkan pada kenyataan dirinya maupun lingkungannya yang terus berubah. Ini berarti bahwa *"adjustment is a lifelong process, and people must continue to meet and deal with the stresses and challenges of life in order to achieve a healthy personality"* (Derlega & Janda, 1978).

Schneiders (1964) juga menyebut penyesuaian diri (*adjustment*) sebagai: *"A process involving both mental and behavioral responsses, by wich an individual strives to cope successfully with inner needs, tensions, frustration and conflicts, and to effect a degree of harmony between these*

inner demands and those imposed on him by the objective world in which he lives."

Jadi, penyesuaian diri pada prinsipnya adalah suatu proses yang mencakup respons mental dan tingkah laku, dengan mana individu berusaha untuk dapat berhasil mengatasi kebutuhan-kebutuhan dalam dirinya, ketegangan-ketegangan, konflik-konflik dan frustrasi yang dialaminya, sehingga terwujud tingkat keselarasan atau harmoni antara tuntutan dari dalam diri dengan apa yang diharapkan oleh lingkungan di mana ia tinggal.

Menurut Baum (1985), tingkah laku penyesuaian diri diawali dengan stres, yaitu suatu keadaan di mana lingkungan mengancam atau membahayakan keberadaan atau kesejahteraan atau kenyamanan diri seseorang.

Setiap individu memberikan reaksi yang berbeda dalam menghadapi situasi tertentu sesuai dengan proses pendekatan yang digunakannya. Seseorang mungkin dapat bereaksi tanpa adanya beban, tetapi orang lain mungkin menganggapnya sebagai situasi yang membebani atau mengancamnya. Adanya perbedaan tersebut berkaitan erat dengan bagaimana seseorang mempersepsi, menilai dan mengevaluasi situasi yang dihadapinya. Persepsi, penilaian dan evaluasi terhadap realitas inilah yang disebut sebagai realitas individu.

Dalam mempersepsikan suatu situasi, individu akan membuat sejumlah asumsi tentang dirinya, tentang dunia di luar dirinya dan tentang relasi dirinya dengan dunia di luar dirinya melalui *self system* yang dimilikinya. *Self system* ini diperoleh dari proses belajar sepanjang rentang hidupnya. Menurut Voleman (1971), berfungsinya *self system* pada seseorang melibatkan asumsi-asumsi yang dibuat sendiri oleh individu yang bersangkutan. Asumsi-asumsi tersebut meliputi:

1. *Reality assumption,* yaitu pandangan individu mengenai dirinya sendiri, apa yang dipikirkannya, siapa dirinya dan apa sebenarnya sifat-sifat dari lingkungannya.
2. *Possibility assumption,* yaitu pandangan individu mengenai hal-hal yang mungkin tentang perubahan-perubahan, tentang kesempatan pengembangan diri dan hubungannya dengan lingkungan sosialnya.

Asumsi-asumsi inilah yang akhirnya membentuk *frame of reference* yang merupakan suatu pandangan yang menetap pada diri individu dalam hubunganya dengan lingkungan, serta merupakan hal penting untuk mengarahkan tingkah laku individu tersebut. Dalam beberapa hal *frame of reference* yang dimiliki individu merupakan dasar untuk mengevaluasi pengalaman-pengalaman baru, untuk *coping* dengan dunianya. Oleh sebab itu, konsekuensi logis dari *frame of reference* ini adalah individu cenderung mempertahankan asumsi-asumsi yang sudah dimilikinya dan menolak informasi baru yang berlainan.

Perbedaan individu ini menyebakan konsep penyesuaian diri menjadi relatif sifatnya, sehingga tidak dapat dibuat suatu pilihan cara- cara dalam menghadapi stres tertentu secara pasti. Menurut Schneider (1964), penyesuaian diri itu dikatakan relatif karena:

1. Penyesuaian diri dirumuskan dan dievaluasi dalam pengertian kemauan seseorang untuk mengubah atau untuk mengatasi tuntutan yang mengganggunya. Kemampuan ini berubah-ubah sesuai dengan nilai-nilai kepribadian dan tahap perkembangannya.
2. Kualitas dari penyesuaian diri berubah-ubah terhadap beberapa hal yang berhubungan dengan masyarakat dan kebudayaan.
3. Adanya variasi tertentu pada individu.

Meskipun terdapat perbedaan pola reaksi penyesuaian diri individu, namun tidak dapat diabaikan adanya kenyataan bahwa penyesuaian diri itu sendiri bisa baik dan bisa tidak baik. Dalam beberapa hal reaksi penyesuaian ini dapat dipandang efisien, bermanfaat atau memuaskan, yang tidak terlepas dari situasi lingkungan yang dihadapinya. Artinya, individu dapat menyelaraskan tuntutan dalam dirinya dengan tuntutan lingkungannya dengan cara-cara yang dapat diterima lingkungannya. Penyesuaian seperti ini dapat dikatakan sebagai penyesuaian diri yang baik (*good adjustment).* Sebaliknya, jika reaksi- reaksinya tidak efiesien, tidak memuaskan, makan dikatakan sebagai penyesuaian diri yang kurang baik (*bad adjustment).* Menurut Schneider (1964), individu yang *well adjusted* adalah mereka yang dengan keterbatasannya, kemampuan yang dimilikinya dengan dengan corak kepribadiannya, telah belajar untuk bereaksi terhadap dirinya sendiri dan lingkunganya dengan cara yang dewasa, bermanfaat, efisien, dan memuaskan.

Aspek-Aspek Penyesuaian Diri yang Sehat

Penyesuaian diri yang baik berkaitan erat dengan kepribadian yang sehat. Sebab, sebagaimana dikemukakan oleh Lazarus, "... *personality and adjustment are totality interrelated subjects of study. The are two sides of the same coin. It is really impossible to speak of one without the other"* Oleh sebab itu, penyesuaian diri yang sehat lebih merujuk pada konsep "sehat"nya kehidupan pribadi seseorang, baik dalam hubungannya dengan diri sendiri, dengan orang lain, maupun dengan lingkungannya. Sistem penyesuaian diri ini merupakan kondisi untuk mengembangkan diri secara optimal.

Mengacu pada beberapa konsep tentang sehatnya kepribadian individu yang diajukan oleh beberapa ahli, seperti kepribadian normal (Cole, 1953), kepribadian produktif (Fromm dan Gilmore, 1974), dan psiko-higiene (Sikun Pribadi, 1971), maka secara garis besarnya penyesuaian diri yang sehat dapat dilihat dani empat aspek kepribadian, yaitu: 1) kematangan emosional; 2) kematangan intelektual; 3) kematangan sosial; dan 4) tanggung jawab.

1. Kematangan emosional mencakup aspek-aspek:
   a. Kemantapan suasana kehidupan emosional.
   b. Kemantapan suasana kehidupan kebersamaan denganorang lain.
   c. Kemampuan untuk santai, gembira dan menyatakan kejengkelan.
   d. Sikap dan perasaan terhadap kemampuan dan kenyataan diri sendiri.
2. Kematangan intelektual mencakup aspek-aspek:
   a. Kemampuan mencapai wawasan diri sendiri.
   b. Kemampuan memahami orang lain dan keragamannya.
   c. Kemampuan mengambil keputusan.
   d. Keterbukaan dalam mengenal lingkungan.
3. Kematangan sosial mencakup aspek-aspek:
   a. Keterlibatan dalam partisipasi sosial.
   b. Kesediaan keija sama.
   c. Kemampuan kepemimpinan.
   d. Sikap toleransi.
   e. Keakraban dalam pergaulan.

4. tanggung jawab mencakup aspek-aspek:
    a. Sikap produktif dalam mengembangkan diri.
    b. Melakukan perencanaan dan melaksanakannya secara fleksibel.
    c. Sikap altruisme, empati, bersahabat dalam hubungan interpersonal.
    d. Kesadaran akan etika dan hidup jujur.
    e. Melihat perilaku dari segi konsekuensi atas dasar sistem nilai.
    f. Kemampuan bertindak independen.

Faktor-Faktor yang Memengaruhi Penyesuaian Diri

Faktor-faktor yang mempengaruhi penyesuaian diri dari dilihat dari konsep psikogenik dan sosiopsikogenik. Psikogenik memandang bahwa penyesuaian diri dipengaruhi oleh riwayat kehidupan sosial individu, terutama pengalaman khusus yang membentuk perkembangan psikologis. Pengalaman khusus ini lebih banyak berkaitan dengan latar belakang kehidupan keluarga, terutama menyangkut aspek-aspek:

1. Hubungan orangtua-anak, yang merujuk pada iklim hubungan sosial dalam keluarga, apakah hubungan tersebut bersifat demokratis atau otoriter yang mencakup:
    a. Penerimaan-penolakan orangtua terhadap anak.
    b. Perlindungan dan kebebasan yang diberikan kepada anak.
    c. Sikap dominatif-integratif (permisif atau *sharing).*
    d. Pengembangan sikap mandiri-ketergantungan.
2. Iklim intelektual keluarga, yang merujuk pada sejauhmana iklim keluarga memberikan kemudahan bagi perkembangan intelektual anak, pengembangan berpikir logis atau irrasional, yang mencakup!
    a. Kesempatan untuk berdialog logis, tukar pendapat dan gagasan.
    b. Kegemaran membaca dan minat kultural.
    c. Pengembangan kemampuan memecahkan masalah.
    d. Pengembangan hobi.
    e. Perhatian orangtua terhadap kegiatan belajar anak.
3. Iklim emosional keluarga, yang merujuk pada sejauhmana stabilitas hubungan dan komunikasi di dalam keluarga terjadi,

a. Intensitas kehadiran orangtua dalam keluarga.
b. Hubungan persaudaraan dalam keluarga.
c. Kehangatan hubungan ayah-ibu.

Sementara itu dilihat dari konsep sosiopsikogenik, penyesuaian diri dipengaruhi oleh faktor iklim lembaga sosial di mana individu terlibat di dalamnya. Bagi peserta didik, faktor sosiopsikogenik yang dominan memengaruhi penyesuaian dirinya adalah sekolah, yang mencakup:

1. Hubungan guru-siswa, yang merujuk pada iklim hubungan sosial dalam sekolah, apakah hubungan tersebut bersifat demokratis atau otoriter, yang mencakup:
   a. Penerimaan-penolakan guru terhadap siswa.
   b. Sikap dominatif (otoriter, kaku, banyak tuntutan) atau integratif (permisif, *sharing,* menghargai dan mengenal perbedaan individu).
   c. Hubungan yang bebas ketegangan atau penuh ketegangan.
2. Iklim intelektual sekolah, yang merujuk pada sejauh mana perlakuan guru terhadap siswa dalam memberikan kemudahan bagi perkembangan intelektual siswa sehingga tumbuh perasaan kompeten, yang mencakup:
   a. Perhatian terhadap perbedaan individual siswa.
   b. Intensitas tugas-tugas belajar.
   c. Kecenderungan untuk mandiri atau berkonformitas pada siswa.
   d. Sistem penilaian.
   e. Kegiatan ekstrakurikuler.
   f. Pengembangan inisiatif siswa.

Bab 11

PerkembanganResiliens i PesertaDidik

Asal Usul Konsep Resiliensi

Resiliensi pada prinsipnya adalah sebuah konsep yang relatif baru dalam khasanah psikologi. Paradigma resiliensi didasari oleh .pandangan kontemporer yang muncul dari lapangan psikiatri, psikologi, dan sosiologi tentang bagaimana anak, siswa dan orang dewasa dapat bangkit kembali dan bertahan dari kondisi stres, trauma dan resiko dalam kehidupan mereka. Sejumlah studi yang muncul dalam bidang resiliensi ini menolak pandangan R yang menganggap bahwa stres dan resiko (termasuk penyimpangan,
kerugian, kesalahan atau tekanan-tekanan hidup lainnya) merupakan petaka yang tak mungkin dielakkan, yang menyebabkan berkembangnya psikopatologi atau hidup abadi dalam lingkaran setan kemiskinan, penyimpangan, kekerasan atau kegagalan dalam pendidikan.

Dewasa ini resiliensi telah diterima secara luas sebagai konsep psikologi yang sangat berguna, terutama bagi upaya membantu perkembangan anak dan siswa yang lebih baik serta mengatasi stres sekolah yang banyak mereka alami. Apalagi disadari betapa anak-anak dan siswa yang hidup dalam era modern sekarang ini semakin membutuhkan kemampuan resiliensi untuk menghadapi kondisi-kondisi kehidupan abad 21 yang penuh dengan perubahan-perubahan yang sangat cepat. Perubahan-perubahan yang sangat cepat tersebut tidak jarang menimbulkan dampak-dampak yang tidak menyenangkan bagi

anak-anak dan siswa. Untuk menghadapi kondisi-kondisi yang tidak menyenangkan tersebut, sejumlah ilmuwan, peneliti, dan praktisi di bidang sosial dan perilaku, memandang perlu untuk membangun resiliensi. Resiliensi dianggap sebagai kekuatan dasar yang menjadi fondasi dari semua karakter positif dalam membangun kekuatan emosional dan psikologis seseorang. Tanpa adanya resiliensi, tidak akan ada keberanian, ketekunan, tidak ada rasionalitas, tidak ada *insight.* Bahkan resiliensi diakui sangat menentukan gaya berpikir dan keberhasilan peserta didik dalam hidupnya, termasuk keberhasilan dalam belajar di sekolah.

Pengertian Resiliensi

Istilah resiliensi diintrodusir oleh Redl pada tahun 1969 dan digunakan untuk menggambarkan bagian positif dari perbedaan individual dalam respons seseorang terhadap stres dan keadaan yang merugikan (*adversity*) lainnya (Smet, 1994). Tetapi, hingga tahun 1980-an, istilah resiliensi belum digunakan secara konsisten (Grotberg, 1999). Istilah resiliensi diadopsi sebagai ganti dari istilah-istilah yang sebelumnya telah digunakan oleh para peneliti untuk menggambarkan fenomena, seperti: *"invulnerable"* (kekebalan), *"invincible"* (ketangguhan), dan *"hady* (kekuatan), karena dalam proses menjadi resilien tercakup pengenalan perasaan sakit, perjuangan dan penderitaan (Henderson & Milstein, 2003).

Dewasa ini, meskipun istilah resiliensi telah diterima dan digunakan secara luas, namun tidak berarti terdapat kesesuaian dalam memberikan definisi tentang resiliensi itu. Hingga kini definisi tentang resiliensi masih terus dipermasalahkan dan bahkan belum ada konsensus tentang cakupan wilayah dari konstruk resiliensi, seperti ciri-ciri dan dinamikanya (Kaufman, dkk., 1994). Di samping itu, bahasa yang digunakan di beberapa negara juga tidak memiliki padanan kata tentang resiliensi. Dalam bahasa Spanyol misalnya, tidak ada kata yang digunakan dalam literatur psikologi untuk resiliensi, sehingga sebagai gantinya digunakan istilah *"la defensa ante la adversidad'* (Grotberg, 1995). Literatur-literatur psikologi yang ditulis dalam bahasa Indonesia juga sama sekali belum menyinggung konsep resiliensi, sehingga sulit untuk mencari padanan kata yang cocok untuk menggambarkan konsep tersebut. Kalau diterjemahkan ke dalam bahasa Indonesia, pengertian

resiliency malah mungkin akan membingungkan, seperti gaya pegas, daya kenyal, kegembiraan, keuletan (Echols & Shadily, 1997), ketahanan (Smet, 1994), dan daya lentur (Siregar, 2001). Karena itu, agar tidak menimbulkan kesalahpahaman, maka dalam uraian ini penulis sengaja menggunakan istilah aslinya dan merubahnya ke dalam bahasa Indonesia menjadi "resiliensi”.

Meskipun belum ada kesamaan pendapat mengenai definisi resiliensi, namun untuk memahami konsep tersebut dapat dikutip beberapa definisi yang telah dirumuskan oleh sejumlah ahli.

Grotberg (1999: 10) secara sederhana mengartikan resiliensi sebagai *“the human capacity to face, overcome, be strengthened by, and even be transformed by experiences of adversity.’’.* Sedangkan Werner (2003: 7) mendefinisikan resiliensi sebagai *“the capacity to spring back, rebound, successfully adapt in the face of adversity, and develop social, academic, and vocational competence despite exposure to severe stress or simply to the stress that is inherent in today’s world."* Sementara itu, Ricahrdson, dkk, (1990: 7) mendefinisikan resiliensi sebagai *“the process of coping with disruptive, stressful, or challenging life events in way that provides the individual with additional protective and coping skills than prior to the disruption that result from the event."*

Dalam *International Resilience Project* (dalam Grotber, 1997: 2), resiliensi diartikan sebagai “a *universal capacity which allows a person, group or community to prevent, minimize or overcome the damaging effects of adversity. Resilience may transform or make stronger the lives of those who are resilient. The resilient behavior may be in responsse to adversity in the form of maintenance or normal development despite the adversity, or a promoter of frowth beyond the present level of functioning. Further,* resilience *may be promoted not necessarily because of adversity, but, indeed, may be developed in anticipation of inevitable adversities".*

Kemudian, Rirkin dan Hoopman, 1991 (dalam Henderson & Milstein, 2003), merumuskan definisi tentang resiliensi yang secara khusus ditujukan pada siswa dan pendidik, yang berisikan elemen-elemen pembangunan resiliensi di sekolah, yaitu: *“the capacity to spring back, rebound, successfully adapt in the face of adversity, and develop social, academic, and vocational competence despite exposure to severe stress or simply to the stress that is inherent in todays world.”*

Dari beberapa definisi di atas dapat dipahami bahwa resiliensi (daya lentur, ketahanan) adalah kemampuan atau kapasitas insani yang dimiliki seseorang, kelompok atau masyarakat yang memungkinkannya untuk menghadapi, mencegah, meminimalkan dan bahkan menghilangkan dampak-dampak yang merugikan dari kondisi yang tidak menyenangkan, atau mengubah kondisi kehidupan yang menyengsarakan menjadi suatu hal yang wajar untuk diatasi. Bagi mereka yang resilien, resiliensi membuat hidupnya menjadi lebih kuat. Artinya, resiliensi akan membuat seseorang berhasil menyesuaikan diri dalam berhadapan dengan kondisi yang tidak menyenangkan, serta dapat mengembangkan kompetensi sosial, akademis dan vikasional sekalipun berada di tengah kondisi stress hebat yang inheren dalam kehidupan dunia dewasa ini (Desmita, 2005).

Menurut Emmy E. Wemer (2003), sejumlah ahli tingkah laku menggunakan istilah resiliensi untuk menggambarkan tiga fenomena: (1) perkembangan positif yang dihasilkan oleh anak yang hidup dalam konteks "beresiko tinggi" (*high-risk*), seperti anak yang hidup dalam kemiskinan kronis atau perlakukan kasar orangtua; (2) kompetensi yang dimungkinkan muncul di bawah tekanan yang berkepanjangan, seperti peristiwa-peristiwa di sekitar perceraian orangtua mereka; dan (3) kesembuhan dari trauma, seperti ketakutan dari peristiwa perang saudara dan kamps konsentrasi.

Meskipun resiliensi merupakan kapasitas individual untuk bertahan dalam situasi yang *stressful!,* namun tidak berarti bahwa resiliensi merupakan suatu sifat *(traits),* melainkan lebih merupakan suatu proses *(process).* Kita memang tidak dapat menyangkal bahwa beberapa individu memiliki kecenderungan genetik yang memberi sumbangan bagi resiliensinya, seperti watak sosial, sifat ramah, dan kecantikan fisik, namun kebanyakan dari karakteristik yang dihubungkan dengan resiliensi dapat dipelajari (Higgins, 1994; Wemer & Smith, 1992).

Ciri-Ciri dan Faktor-Faktor Resiliensi

Seperti halnya dalam memberikan definisi, para ahli juga berbeda pendapat dalam merumuskan ciri-ciri yang dapat menggambarkan karakteristik seorang yang resilien. Bernard (1991) misalnya, seorang yang resilien biasanya memiliki empat sifat-sifat umum, yaitu:

1. *Social competence* (kompetensi sosial): kemampuan untuk memunculkan respons yang positif dari orang lain, dalam artian mengadakan hubungan-hubungan yang positif dengan orang dewasa dan teman sebaya.
2. *Problem-solving skills/metacognition* (keterampilan pemecahan masalah/metakognitif); perencanaan yang memudahkan untuk mengendalikan diri sendiri dan memanfaatkan akal sehatnya untuk mencari bantuan dari orang lain.
3. *Autonomy* (otonomi): suatu kesadaran tentang identitas diri sendiri dan kemampuan untuk bertindak secara independen serta melakukan pengontrolan terhadap lingkungan.
4. *A sense of purpose and future* (Kesadaran akan tujuan dan masa depan): kesadaran akan tujuan-tujuan, aspirasi pendidikan, ketekunan (*persistence*), pengharapan dan kesadaran akan suatu masa depan yang cemerlang *(bright).*

Sementara itu, Wolins (1993), mengajukan tujuh karakteristik internal sebagai tipe orang yang resilien, yaitu:

1. *Initiative* (inisiatif), yang terlihat dari upaya mereka melakukan eksplorasi terhadap lingkungan mereka dan kemampuan individual untuk mengambil peran/bertindak.
2. *Independence* (independen), yang terlihat dari kemampuan seseorang menghindar atau menjauhkan diri dari keadaan yang tidak menyenangkan dan otonomi dalam bertindak.
3. *Insight* (berwawasan), yang terlihat dari kesadaran kritis seseorang terhadap kesalahan atau penyimpangan yang terjadi dalam lingkungannya atau bagi orang dewasa ditunjukkan dengan perkembangan persepsi tentang apa yang salah dan menganalisis mengapa ia salah.
4. *Relationship* (hubungan), yang terlihat dari upaya seseorang menjalin hubungan dengan orang lain.
5. *Humor* (humor), yang terlihat dari kemampuan seseorang mengungkapkan perasaan humor di tengah situasi yang menegangkan atau mencairkan suasana kebekuan.
6. *Creativitas* (kreativitas), yang ditujukkan melalui permainan-permainan kreatif dan pengungkapan diri.

7. *Morality* (moralitas), yang ditunjukkan dengan pertimbangan seseorang tentang baik dan buruk, mendahulukan kepentingan orang lain dan bertindak dengan integritas.

Henderson dan Milstein (2003), menyebutkan 12 karakteristik internal resiliensi, yaitu:

1. Kesediaan diri untuk melayani orang lain.
2. Menggunakan keterampilan-keterampilan hidup; mencakup keterampilan mengambil keputusan dengan baik, tegas, keterampilan mengontrol impuls-impuls dan problem solving.
3. Sosiabilitas; kemampuan untuk menjadi seorang teman, kemampuan untuk membentuk hubungan-hubungan yang positif.
4. Memiliki perasaan humor.
5. Lokus kontrol internal.
6. Otonomi, independen.
7. Memiliki pandangan yangpositif terhadap masa depan.
8. Fleksibelitas.
9. Memiliki kapasitas untuk terusbelajar.
10. Motivasi diri.
11. Kompetensi personal.
12. Memiliki harga diri dan percaya diri.

Kemudian, berdasarkan konsensus dari sejumlah peneliti dan praktisi yang terlibat aktif dalam pengembangan resiliensi, *The International Resilience Project* merumuskan ciri-ciri atau sifat-sifat seorang yang resilien dalam tiga kategori, yaitu (1) *external supports and resources,* (2) *internal, personal strengths* dan (3) *social, interpersonal skills.* Dalam perkembangan selanjutnya, ketiga kategori yang digunakan untuk menggambarkan karakteristik dan sifat-sifat seorang yang resilien tersebut digunakan istilah-istilah pengganti. Sebagai pengganti istilah karakteristik *external supports and resources,* digunakan istilah I HAVE, pengganti istilah karakteristik *internal, personal strengths,* digunakan istilah I AM, dan pengganti istilah karakteristik *social, interpersonal skills,* digunakan istilah I CAN (Grotberg, 1995, 1996, 1999). Dalam banyak literatur tentang resiliensi yang ditulis belakangan, ternyata istilah-istilah pengganti ini yang cenderung digunakan secara luas ketimbang istilah

aslinya. Sejumlah ahli percaya bahwa pemberdayaan ketiga karakteristik (I HAVE, I AM, dan I CAN) inilah yang memungkinkan seseorang, termasuk siswa, dapat bertahan dalam dan mengatasi kondisi-kondisi adversitas serta mengembangkan resiliensinya.

I HAVE (Aku punya) merupakan karakteristik resiliensi yang bersumber dari pemaknaan siswa terhadap besarnya dukungan dan sumber daya yang diberikan oleh lingkungan sosial *(external Supports and resources)* terhadap dirinya. Sumber I HAVE ini memiliki beberapa kualitas yang memberikan sumbangan bagi pembentukan resiliensi, yaitu:

- Trusting relationships;
- *Access to health, education, welfare and security services;*
- Emotional support outside the family;
- Structure and rules at home;
- Parental encouragement of autonomy;
- Stable home environment;
- Role models;
- *Religious organizations (morality).*

I AM (Aku ini) merupakan karakteristik resiliensi yang bersumber dari kekuatan pribadi *(personal strengths)* yang dimiliki oleh siswa. Sumber I AM ini memiliki beberapa kualitas yang memberikan sumbangan bagi pembentukan resiliensi, yaitu: *JSS*

Sense of being lovable;

- Autonomy;
- Appealing temperament;
- Achievement oriented;
- Self-esteem;
- Hope, faith, belief in God, morality, trust;
- Empathy and altruism;

Locus of control.

I CAN (Aku dapat) adalah karakteristik resiliensi yang bersumber dari apa saja yang dapat dilakukan oleh siswa sehubungan dengan keterampilan-keterampilan sosial dan interpersonal *(social, interpersonal skills).* Keterampilan-keterampilan ini meliputi:

- Creativity;
- Persistence;
- Humor;
- Communication;
- Problem solving;
- Impulse control;
- Seeking trusting relationships;
- Social skills;
- Intellectual skills.

Resiliensi merupakan hasil kombinasi dari faktor-faktor I HAVE, I AM, DAN I CAN tersebut. Untuk menjadi seorang yang resilien, tidak cukup hanya memiliki satu karakteristik/faktor saja, melainkan harus ditopang oleh karakteristik-karakteristik/faktor-faktor lain. Misalnya, seorang siswa mungkin dicintai (I HAVE), tetapi jika ia tidak mempunyai kekuatan dalam dirinya (I AM) atau tidak memiliki keterampilan- keterampilan interpersonal dan sosial (I CAN), maka ia tidak dapat menjadi seorang yang resilien. Demikian juga, seorang siswa mungkin mempunyai harga diri (I AM), tetapi jika ia tidak mengetahui bagaimana berkomunikasi dengan orang lain atau memecahkan masalah (I CAN) dan tidak ada orang yang membantunya (I HAVE), maka ia tidak menjadi resilien.

Oleh sebab itu, untuk menumbuhkan resiliensi siswa, ketiga karakteristik/faktor tersebut harus saling berinteraksi satu sama lain. Interaksi ketiga karakteristik/faktor tersebut sangat dipengaruhi oleh kualitas lingkungan sosial, termasuk rumah, sekolah dan masyarakat, di mana siswa hidup. Setidaknya terdapat lima faktor yang sangat menentukan kualitas interaksi dari I HAVE, I AM, dan I CAN tersebut (Grotberg, 1999), yaitu:

1. Trust

Trust (kepercayaan) merupakan faktor resiliensi yang berhubungan dengan bagaimana lingkungan mengembangkan rasa percaya siswa. Perasaan percaya ini akan sangat menentukan seberapa jauh siswa memiliki kepercayaan terhadap orang lain mengenai hidupnya, kebutuhan-kebutuhannya dan perasaan-perasaannya, serta kepercayaan terhadap diri sendiri, terhadap kemampuan, tindakan

dan masa depannya. Kepercayaan akan menjadi sumber pertama bagi pembentukan resiliensi pada siswa. Oleh karena itu, bila siswa diasuh dan dididik dengan perasaan penuh kasih saying dan kemudian mampu mengembangkan relasi yang berlandaskan kepercayaan (I HAVE), maka akan tumbuh pemahaman darinya bahwa ia dicintai dan dipercaya (I AM). Kondisi demikian pada gilirannya akan menjadi dasar bagi siswa ketika ia berkomunikasi dengan lingkungan sekitarnya secara bebas (I CAN).

2. *Autonomy*

Autonomy (otonomi), yaitu faktor resiliensi yang berkaitan dengan seberapa jauh siswa menyadari bahwa dirinya terpisah dan berbeda dari lingkungan sekitar sebagai kesatuan diri-pribadi. Pemahaman bahwa dirinya juga merupakan sosok mandiri yang terpisah dan berbeda dari lingkungan sekitar, akan membentuk kekuatan- kekuatan tertentu pada siswa. Kekuatan tersebut akan sangat menentukan tindakan siswa ketika menghadapi masalah. Oleh sebab itu, apabila siswa berada di lingkungan yang memberikan kesempatan padanya untuk menumbuhkan otonomi dirinya (I HAVE), maka ia akan memiliki pemahaman bahwa dirinya adalah seorang yang mandiri, independen (I AM). Kondisi demikian pada gilirannya akan menjadi dasar bagi dirinya untuk mampu memecahkan masalah dengan kekuatan dirinya sendiri (I CAN).

3. *Initiative*

Initiative (inisiatif), yaitu faktor ketiga pembentukan resiliensi yang berperan dalam penumbuhan minat siswa melakukan sesuatu yang baru. Inisiatif juga berperan dalam memengaruhi siswa mengikuti berbagai macam aktivitas atau menjadi bagian dari suatu kelompok. Dengan inisiatif, siswa menghadapi kenyataan bahwa dunia adalah lingkungan dari berbagai macam aktivitas, di mana ia dapat mengambil bagian untuk berperan aktif dari setiap aktivitas yang ada. Ketika siswa berada pada lingkungan yang memberikan kesempatan mengikuti aktivitas (I HAVE), maka siswa akan memiliki sikap optimis serta bertanggung jawab (I AM). Kondisi ini pada gilirannya juga akan menumbuhkan perasaan mampu siswa untuk mengemukakan ide-ide kreatif, menjadi pemimpin (I CAN).

4. *Industry*

Industry (industri), yaitu faktor resiliensi yang berhubungan dengan pengembangan keterampilan-keterampilan berkaitan dengan aktivitas rumah, sekolah, dan sosialisasi. Melalui penguasaan keterampilan-keterampilan terebut, siswa akan mampu mencapai prestasi, baik di rumah, sekolah, maupun di lingkungan sosial. Dengan prestasi tersebut, akan menentukan penerimaan siswa di lingkungannya. Bila siswa berada di lingkungan yang memberikan kesempatan untuk mengembangkan keterampilan-keterampilan, baik di rumah, sekolah maupun di lingkungan sosial (I HAVE), maka siswa akan mengembangkan perasaan bangga terhadap prestasi-prestasi yang telah dan akan dicapainya (I AM). Kondisi demikian pada gilirannya akan menumbuhkan perasaan mampu serta berupaya untuk memecahkan setiap persoalan, atau mencapai prestasi sesuai dengan kebutuhannya (I CAN).

5. *Identity*

Identity (identitas), yaitu faktor resiliensi yang berkaitan dengan pengembangan pemahaman siswa akan dirinya sendiri, baik kondisi fisik maupun psikologisnya. Identitas membantu siswa mendefinisikan dirinya dan mempengaruhi *self-image-nya.* Identitas ini diperkuat melalui hubungan dengan faktor-faktor resiliensi lainnya. Apabila siswa memiliki lingkungan yang memberikan umpan balik berdasarkan kasih sayang, penghargaan atas prestasi dan kemampuan yang dimilikinya (I HAVE), maka siswa akan menerima keadaan diri dan orang lain (I AM). Kondisi demikian pada gilirannya akan menumbuhkan perasaan mampu untuk mengendalikan, mengarahkan dan mengatur diri, serta menjadi dasar untuk menerima kritikan dari orang lain (I CAN).

Kelima faktor (kepercayaan, otonomi, inisiatif, industri, dan identitas) tersebut merupakan landasan utama bagi pengembangan resiliensi siswa, terutama dalam menghadapi situasi yang penuh stres.

Upaya Pengembangan Resiliensi Peserta Didik dan Implikasinya terhadap Pendidikan

Seperti telah dijelaskan di atas, bahwa sejumlah peneliti lebih memandang resiliensi sebagai suatu proses ketimbang sebagai suatu sifat. Ini berarti bahwa resiliensi merupakan kapasitas individu yang diperoleh melalui proses belajar dan pengalaman lingkungan. Dalam uraian berikut akan dibahas kondisi-kondisi lingkungan yang dapat membantu perkembangan berbagai karakteristik resiliensi dan memberikan faktor protektif. Dalam hal ini pembahasan akan lebih difokuskan pada lingkungan sekolah, karena sekolah merupakan lingkungan yang sangat besar pengaruhnya bagi perkembangan siswa. Di samping itu, berbagai literatur tentang risiko dan resiliensi menyebutkan bahwa sekolah merupakan lingkungan kritis bagi siswa dalam mengembangkan kapasitas untuk keluar dari adversitas, menyesuaikan diri dengan tekanan-tekanan dan menghadapi problem-problem, serta mengembangkan berbagai kompetensi— sosial, akademik dan vikasional—yang diperlukan untuk mencapai kehidupan yang lebih baik. Sehubungan dengan peran sentral sekolah dalam membantu perkembangan resiliensi siswa ini, Henderson dan Milstein (2003 menulis:

> *The evidence that schools as organizations and education in general can be powerful resiliency builders abounds. Next to families, schools are the most likely place for students to experience the conditions that foster resiliency. Though school have the power of resiliency building, more can be done to ensure that it happens for all students...*

Dengan demikian jelas bahwa sekolah merupakan lingkungan kedua setelah keluarga, yang sangat memungkinkan membantu siswa mengembangkan resiliensi. Sebagai sebuah organisasi dan institusi pendidikan, sekolah dapat menjadi kekuatan besar bagi pengembangan resiliensi siswa. Seperti halnya dengan keluarga dan masyarakat, sekolah dapat memberikan lingkungan dan kondisi yang membantu perkembangan faktor protektif siswa.

Dalam upaya sekolah membantu perkembangan resiliensi siswa, Henderson dan Milstein (2003) mengintrodusir enam tahap strategi (six-

steps strategy), yang disebutnya dengan istilah *"The Resiliency Wheel'* (Roda Resiliensi). Keenam tahap strategi pengembangan resiliensi ini, diklasifikasikan oleh Henderson dan Milstein atas dua, yaitu: *mitigating risk* (mengurangi risiko), yang terdiri atas tiga tahap: 1) *increase bonding, 2) set clear and consistent boundaries,* 3) *teach life skills;* dan *building resiliency* (membangun resiliensi) yang terdiri atas tiga tahap: 4) *provide caring and support,* 5) *set and communicate high expectations,* dan 6) *provide opportunities for meaningful participation.* Secara ringkas, masing-masing tahap ini dapat dilihat dalam gambar

Gambar 11.1: Roda Resiliensi (diadaptasi dari Henderson & Milstein, 2003)

Untuk lebih jelasnya keenam tahap pengembangan resiliensi siswa di sekolah tersebut, berikut akan diuraikan masing-masingnya.

Tahap 1 *Increase bonding*

Tahap dalam membangun resiliensi siswa di sekolah adalah dengan memperkuat hubungan-hubungan (*relationships).* Tahap ini meliputi peningkatan hubungan di antara individu dan pribadi prososial. Hal ini

penting, karena fakta menunjukkan bahwa siswa yang memiliki relasi atau keterikatan yang positif jauh lebih mampu menghindari perilaku berisiko dibandingkan dengan siswa yang tidak memiliki keterikatan. Sejumlah literatur tentang perubahan sekolah juga menunjukkan adanya korelasi positif antara pola hubungan siswa dengan kemampuan belajar dan pencapaian akademis. Hal ini sebagaimana dijelaskan oleh Petersen (2004: 163):

Bila siswa dapat bergaul dengan baik, biasanya mereka juga menunjukkan perilaku dan sikap yang positif dan saling membantu. Mereka juga saling memberikan dorongan untuk belajar, saling memberikan saran, dan saling menolong.

Bila diterapkan di kelas, antara siswa-siswa yang mempunyai hubungan baik, dalam banyak hal akan teijadi tolong-menolong. Bisa jadi bantuan tersebut bersifat pasif, misalnya tidak akan mengalihkan perhatian teman yang sedang mengerjakan tugas atau mengganggu teman yang sedang belajar. Siswa juga dapat saling membantu menyelesaikan tugas atau bersama-sama mencari strategi belajar. Dalam kerja kelompok, siswa dapat menumbuhkan rasa tanggung jawab serta kewajiban untuk mencapai tujuan bersama guna menciptakan hubungan sosial yang harmonis dalam kelompok tersebut. Mengingat guru juga merupakan anggota kelompok tersebut serta partner dalam kelompok kelas, maka guru menjadi lebih dihormati dan didengarkan oleh para siswa.

Dari kutipan di atas dapat dipahami bahwa hubungan-hubungan yang positif merupakan salah satu faktor protektif yang penting dalam mengurangi faktor risiko siswa di sekolah. Pola hubungan yang baik, akan menghindarkan siswa dari perilaku-perilaku berisiko atau negatif (seperti mengganggu teman yang sedang mengerjakan tugas, membuat keributan di dalam kelas, dll). Sebaliknya, hubungan yang baik akan mendorong perilaku siswa yang positif (seperti kerja sama, tolong- menolong, saling menghormati, dll).

Oleh sebab itu, dalam membantu mengembangkan resiliensi siswa di sekolah, hal pertama yang perlu dilakukan adalah menciptakan lingkungan yang memungkikan terpeliharanya hubungan-hubungan. Hubungan-hubungan ini diawali dengan sikap pendidik untuk membangun resiliensi, seperti memberikan harapan dan optimisme, memberikan dukungan kasih sayang dengan cara mendengarkan dan membenarkan perasaan siswa, serta dengan menunjukkan kebaikan,

keharuan, dan respek (Higgins, 1994). Guru harus menghindari tindakan- tindakan yang bersifat menghakimi, tidak menanggapi tingkah laku siswa secara pribadi, dan memahami bahwa siswa dapat melakukan yang terbaik buat mereka, yang didasarkan atas cara mereka merasakan dunia (Bernard, 1991).

Mengembangkan resiliensi melalui hubungan-hubungan di sekolah juga dapat difokuskan pada kekuatan siswa. Dalam hal ini, guru harus mampu mencari dengan saksama kekuatan-kekuatan di dalam diri (*inner strength*) siswa, yang bisa digunakan untuk menemukan akar permasalahan dan lebih mengedepankan kekuatan-kekuatan tersebut kepada siswa. Ini bukan berarti mengabaikan perilaku-perilaku yang menyimpang atau penuh risiko, melainkan hanya dimaksudkan untuk menjaga keseimbangan sedemikian rupa, sehingga siswa dapat menerima *feedback* atas kekuatan-kekuatan yang dimilikinya untuk menjadi seorang yang resilien, atau paling tidak mereka tidak menimbulkan masalah atau menemui kesulitan di sekolah. *“A students strengths are what will propel him or her from “risk" behavior to resiliency’,* demikian kata Henderson dan Milstein (2003).

Tahap 2 *Set dear and consistent boundaries*

Tahap kedua dalam membangun resiliensi siswa di sekolah adalah menjelaskan dan menjaga konsistensi dari batasan-batasan atau peraturan-peraturan yang berlaku di sekolah. Tahap ini meliputi pengembangan dan implementasi kebijakan sekolah dan prosedur pelaksanaannya secara konsisten, serta menyampaikannya kepada siswa, sehingga mereka mendapat gambaran yang jelas tentang harapan- harapan tingkah laku yang harus mereka penuhi. Harapan-harapan tingkah laku ini disertai dengan penjelasan tentang tingkah laku berisiko dan konsekuensinya, serta harus ditulis dan dikomunikasikan kepada siswa dengan jelas, dan kemudian dilaksanakan secara konsisten.

Sekolah pada prinsipnya adalah sebuah organisasi, yang tidak jauh berbeda dengan organisasi-organisasi lainnya. Sebagai sebuah organisasi, sekolah memiliki visi, misi, dan strategi untuk mencapai tujuan (Desmita, 2005). Untuk mewujudkan visi, misi, dan strategi sekolah ini, diperlukan sejumlah norma, nilai, peraturan, dan harapan-harapan peran atau tingkah laku yang harus dipenuhi oleh para anggotanya, termasuk oleh siswa (Sergiovanni & Starrat, 1993; Arends, 1998). Sistem norma, nilai,

peraturan, dan harapan-harapan peran atau tingkah laku tersebut mempunyai dampak yang besar terhadap penyesuaian akademik dan sosial siswa (Brand, dkk., 2003). Ketidakmampuan siswa menyesuaikan diri dengan berbagai norma, nilai, peraturan, dan harapan peran atau tingkah laku tersebut akan memicu terjadinya stres (Kiselica, dkk., 1994).

Oleh sebab itu, dalam upaya membantu perkembangan resiliensi siswa serta menjauhkannya dari perasaan tertekan dan adversitas, maka sejumlah norma, nilai, peraturan, dan harapan peran atau tingkah laku tersebut perlu dikomunikasikan secara jelas dan dilaksanakan secara konsisten. Tanpa adanya kejelasan aturan-aturan dan harapan-harapan tingkah laku tersebut, maka besar kemungkinan siswa akan lebih memberikan perhatiannya pada norma-norma dan tingkah laku yang bersumber dari teman sebaya daripada yang dikembangkan oleh sekolah. Bahkan hasil penelitian Brand dan koleganya (2003), menunjukkan bahwa ketidakjelasan dan ketidakkonsistenan *(less consistency and clarity)* dalam harapan-harapan sekolah, menjadi salah satu sebab terjadinya problem akademis *(academic problems)* dan kesulitan penyesuaian diri *(adjustment difficulties)* pada siswa.

Begitu pentingnya kejelasan peraturan dan harapan perilaku dalam keberhasilan siswa di sekolah, DePorter, Reardon dan Singer-Nourie (1999), menempatkan dimensi ini sebagai salah satu landasan utama bagi terwujudnya *quantum teaching* di sekolah. Dalam buku mereka yang sangat terkenal, *"Quantum Teaching: Orchestrating Student Success",* disebutkan empat hal yang perlu dikomunikasikan dengan jelas kepada siswa, yaitu kesepakatan, kebijakan, prosedur, dan peraturan.

Kesepakatan adalah daftar cara yang sederhana dan konkret untuk melancarkan jalannya pelajaran, seperti mendengarkan dengan tenang dan memerhatikan saat orang berbicara. Kesepakatan akan menjaga ketertiban umum, menuntun perilaku siswa, dan menjelaskan harapan guru atas siswanya.

Kebijakan mendukung tujuan komunitas belajar dan menjelaskan urutan tindakan siswa untuk situasi tertentu. Misalnya, jika siswa tidak dapat hadir, mereka harus meminta tugas yang terlewat dari guru.

Prosedur memberitahu siswa tentang apa yang diharapkan dan tindakan yang harus diambil, seperti berbaris di halaman sekolah atau mengucapkan salam sebelum memasuki ruang kelas, cara menyusun bangku untuk kerja kelompok atau lima menit pertama jam pelajaran

digunakan untuk mengulang pelajaran sebelumnya. Prosedur yang akrab, menciptakan rutinitas, serta mengesankan adanya kestabilan, kendali, dan struktur.

Peraturan lebih ketat dari kesepakatan dan kebijakan. Melanggar peraturan menimbulkan konsekuensi yang jelas, berupa peringatan untuk pelanggaran pertama, setrap untuk pelanggaran kedua, dan rapat perilaku untuk pelanggaran keempat.

Kesepakatan, kebijakan, prosedur, dan peraturan, akan memberikan landasan yang aman bagi siswa, pedoman untuk bertindak dan ia mengetahui apa yang akan terjadi. Agar efektif, semua unsur landasan (kesepakatan, kebijakan, prosedur dan peraturan) tersebut perlu dijelaskan, dan pastikan pemahaman semua siswa selaras dengan apa yang dimaksudkan.

Sebagai pedoman dalam menjelaskan peraturan dan konsekuensinya kepada siswa, DePorter, Reardon dan Singer-Nourie, merumuskan langkah-langkah yang perlu ditempuh, yaitu:

- Adakan pertemuan sekolah untuk mendiskusikan peraturan,
- Bagikan kertas dan minta mereka menuliskan tiga peraturan yang harus diikuti oleh semua orang.
  - Buat daftar peraturan dari semua kertas di papan tulis.
  - Minta siswa membuang yang tidak perlu.
  - Minta siswa menyusun prioritas peraturan.
  - Konsolidasikan jika perlu.
- Setelah daftar akhir ditetapkan, mintalah kesepakatan verbal dari setiap siswa untuk mendukung peraturan. Aturlah pertemuan dengan siswa yang tidak setuju untuk mengetahui penyesuaian yang harus dibuat agar mereka mau mendukung peraturan.
- Adakan pertemuan sekolah kedua untuk mendiskusikan konsekuensi pelanggaran peraturan. Diskusikan alasan-alasan konsekuensi dan perasaan mereka mengenainya.
- Beritahu siswa mengenai konsekuensi yang diterapkan sekolah: masuk sekolah lebih awal, panggilan untuk orangtua, dipanggil kepala sekolah. Tetapi, beritahu bahwa mereka bisa menambahkan hukuman lain yang memberi kesempatan pada pelanggar untuk memperbaiki perilaku yang tidak sesuai.
- Bagi kertas lagi dan minta siswa menuliskan tiga konsekuensi.

Tuliskan konsekuensi-konsekuensi tersebut di papan tulis:

- ♦ Minta siswa membuang yang tidak perlu.
- ♦ Konsolidasikan jika perlu.
- ♦ Tambahkan konsekuensi pada hukuman standar sekolah.
- ♦ Tentukan batas jika perlu.

- ➢ Setelah daftar akhir konsekuensi ditetapkan, mintalah setiap siswa menyatakan bahwa mereka mengerti dan menyetujuinya.
- ➢ Daftar peraturan dan konsekuensinya itu kemudian diperbanyak, bagikan kepada siswa atau ditempelkan di papan pengumuman atau ditempat-tempat lain yang mudah terlihat.

Tahap 3 *Teach life skills*

Tahap ketiga pembangunan resiliensi siswa di sekolah adalah mengajarkan keterampilan-keterampilan hidup (*teach life skills),* yang meliputi: kerja sama, resolusi konflik secara sehat, resistensi, keterampilan berkomunikasi, keterampilan memecahkan masalah dan pengambilan keputusan, serta manajemen stres yang sehat. Apabila keterampilan-keterampilan ini diajarkan dan diperkuat secara memadai, ia akan membantu para siswa sukses mengendalikan risiko-risiko atau bahaya-bahaya dari masa siswa, terutama penggunaan tembakau, alkohol, dan obatan-obatan lainnya (Botvin & Botvin, 1992). Keterampilan-keterampilan ini juga penting dalam menciptakan suatu lingkungan belajar yang kondusif bagi peserta didik dan membantu orang dewasa untuk dapat terlibat dalam interaksi yang efektif di sekolah.

Keterampilan-keterampilan hidup ini dapat diajarkan di sekolah melalui banyak cara. Salah satunya adalah dengan menggunakan pendekatan *cooperative learning,* yakni suatu model pembelajaran yang lebih menekankan pada kerja sama. Mengajarkan *life skills* dengan menggunakan pendekatan *cooperative learning* dapat dilakukan melalui pengintegrasian secara alami dalam proses pembelajaran biasa, tanpa harus mengubah kurikulum dan memakan banyak waktu. Melalui pengintegrasian ini, diberikan keterampilan-ketrampilan menjalin hubungan dengan baik, bekerja dalam kelompok, menyatakan suatu pendapat, serta menentukan tujuan dan mengambil keputusan. Temuan penelitian menunjukkan bahwa pembelajaran dengan model *cooperative learning* ini lebih dapat meningkatkan prestasi belajar belajar peserta

didik, menghasilkan hubungan yang lebih positif, dan penyesuaian psikologis yang lebih baik, dibandingkan dengan pembelajaran model lain (Johnson & Johnson, 1989). Hal ini dimungkinkan, karena temuan penelitian juga menunjukkan bahwa teman merupakan penyampai yang baik dari strategi intervensi dan preventif, sehingga cara-cara yang digunakan peserta didik dapat membantu mengajarkan *life skills* kepada peserta didik lainnya (Henderson & Milstein, 2003).

Tahap 4 *Provide caring and support*

Tahap 4 sampai tahap 6 merupakan tahap pengembangan resiliensi dalam "*the resiliency wheel"* yang termasuk dalam kelompok *building resiliency.* Tahap 4 ini meliputi pemberian penghargaan, perhatian dan dorongan yang positif. Tahap ini merupakan tahap yang sangat kritis dari semua tahap pengembangan resiliensi yang ada dalam *the resiliency wheel.* Kenyataan memang menunjukkan bahwa siswa mustahil dapat berhasil mengatasi adversitas tanpa adanya perlindungan dan perhatian dari berbagai pihak. Oleh sebab itu, semua pihak yang terlibat dalam penyelenggaraan sekolah, harus berperan aktif dalam dalam memberikan *caring* dan *support* kepada siswa guna membantu pengembangan resiliensinya. Dalam hal ini, McLaughlin dan Talbert (1993) menulis: *Just as teachers can created a nurturing classroom climate, administrators can create a school environment that support teachers' resilience. They can promote caring relationships among colleagues; demonstrate positive beliefs, expectations, and trust; provide ongoing opportunities and time, in small groups, to reflect, dialogue, and make decisions together.*

Dalam membantu perkembangan resiliensi siswa di sekolah, guru memainkan peranan yang lebih besar dari yang lainnya, karena gurulah yang berhadap langsung dengan siswa. Untuk itu, dalam upaya mengembangkan resiliensi siswa, guru harus memberikan perhatian kepada semua siswa, mengetahui nama-nama mereka, menarik mereka yang tidak mudah berpartisipasi, serta melakukan investigasi dan intervensi ketika mereka menghadapi situasi yang sulit. Hal ini dapat dilakukan dengan meluangkan waktu di dalam kelas untuk membangun hubungan, mengembangkan suatu model intervensi yang efektif bagi

siswa-siswa yang menghadapi masalah dan secara aktif mengidentifikasi kekuatan-kekuatan siswa dan kemudian mengembangkan kekuatan- kekuatan siswa ini melalui perencaan intervensi dan penilaian.

Tahap 5 *Set and communicate high expectations*

Tahap kelima dalam membantu perkembangan resiliensi siswa di sekolah adalah memberikan atau menyampaikan harapan yang tinggi. Tahap ini secara konsisten ditemui dalam literatur resiliensi dan riset tentang keberhasilan akademis. Hal ini adalah penting, karena harapan yang tinggi dan realistis merupakan motivator yang efektif bagi siswa. Sejumlah studi tentang harapan, menunjukkan bahwa harapan yang tinggi berhubungan positif dengan motivasi dan prestasi yang tinggi (Hoy & Miskel, 2001). Siswa yang tidak memiliki harapan, secara tipikal menunjukkan aspirasi yang rendah untuk melanjutkan pendidikan ke perguruan tinggi atau terhadap kemungkinan karir (Knapp & Woolverton, 1995). Guru yang memiliki harapan tinggi, dapat mengatur dan mengendalikan tingkah laku serta memberikan tantangan yang lebih berat untuk menguji siswa apakah mereka percaya bahwa mereka dapat menghadapinya (Delpit, 1996).

Menurut Hoy dan Miskel (2001), harapan adalah tingkat di mana individu percaya bahwa keija keras akan membuahkan pencapaian atau prestasi yang tinggi, "jika saya bekerja keras, saya akan sukses”. Jika guru berpikir bahwa ada kemungkinan untuk memperbaiki prestasi siswa dengan cara meningkatkan usaha mereka sendiri, berarti guru tersebut memiliki tingkat harapan yang tinggi. Demikian juga, apabila siswa sangat percaya bahwa mereka dapat merancang dan mengimplementasikan suatu proyek di bidang sains, berarti ia memiliki tingkat harapan yang tinggi.

Jadi, seperti dikatakan Krovetz (1999), harapan yang tinggi berarti kepercayaan bahwa semua siswa mampu menggunakan pikiran dan hati mereka. Membantu perkembangan resiliensi, berarti guru memandang siswa memiliki pengetahuan dan pekerjaan, mengakui kekuatan- kekuatan siswa dan menolong mereka menemukan di mana letak kekuatannya, serta mengharapkan semua siswa memiliki harapan yang tinggi dan menyampaikan harapan-harapan tersebut kepada mereka. Secara khusus, guru membantu siswa untuk menghilangkan label-label, opini-opini yang dibentuk atau tekanan-tekanan yang diberikan oleh

keluarga, sekolah atau masyarakat dengan kekuatan personal mereka, serta membantu mereka untuk: (1) tidak menerima secara pribadi adversitas dalam kehidupan mereka; (2) tidak melihat adversitas sebagai hal yang permanen; dan (3) tidak melihat kemunduran sebagai pervasive (Seligman, 1995).

Singkatnya, guru yang memiliki harapan tinggi berpusat pada siswa: menggunakan kekutan-kekuatan, perhatian, tujuan-tujuan dan bahkan impian-impian siswa sendiri sebagai titik awal untuk belajar, serta berupaya membangkitkan motivasi intrinsik mereka untuk belajar. Mereka menekankan tanggung jawab belajar kepada siswa melalui partisipasi aktif siswa dan mengambil keputusan dalam belajar mereka. Guru juga mengekspresikan harapan-harapan yang tinggi dengan menciptakan hubungan guru-siswa yang didasarkan pada perlindungan bagi masing-masing siswa, menggunakan pendekatan personal dalam mengajar, dan menghindari perilaku pilih kasih *(valuing diversity).*

Dari guru-guru yang memiliki harapan tinggi dan keinginan untuk memberikan dukungan inilah yang bisa membuat siswa memiliki *sense of the future* yang optimis dan penuh harapan, serta memiliki motivasi yang tinggi untuk belajar, sehingga pada gilirannya dapat tampil menjadi seorang yang resilien.

Tahap 6 *Provide Opportunities for meaningful Participation*

Strategi keenam yang dapat digunakan dalam upaya membantu perkembangan resiliensi siswa di sekolah adalah dengan memberikan tanggung jawab dan kesempatan untuk berpartisipasi aktif, seperti kesempatan untuk memecahkan masalah, mengambil keputusan, perencanaan, bekerja sama dan menolong orang lain. Siswa diperlakukan sebagai individu yang bertanggung jawab, mengizinkan mereka untuk berpartisipasi dalam semua aspek fungsi sekolah (Rutter, 1984).

Jadi dengan strategi ini, sekolah mengambil suatu sikap yang memandang siswa sebagai sumber daya daripada sebagai objek pasif atau sumber masalah. “Sekolah tidak pernah melakukan apa yang dapat dilakukan oleh siswa” adalah moto dari strategi ini.

Strategi "pemberian kesempatan untuk berpartisipasi" ini didasarkan atas teori yang menyebutkan bahwa kebutuhan untuk mengontrol kehidupan sendiri dan untuk berpartisipasi dalam

menentukan sendiri bagaimana mempergunakan waktu-waktu mereka, merupakan suatu kebutuhan manusia yang fundamental. Ketika seseorang memiliki kesempatan untuk berpartisipasi dalam keputusan- keputusan dan menentukan strategi yang secara vital memengaruhinya, maka mereka akan mengembangkan suatu perasaan memiliki terhadap apa yang telah mereka putuskan serta menyadari bahwa keputusan dan strategi itu adalah keputusan dan strategi yang logis, bermanfaat, efektif, serta berusaha untuk melaksanakannya (Bum & Lofquist (1996).

Berdasarkan teori tersebut, maka tantangan bagi sekolah yang berusaha untuk membantu mengembangkan resiliensi adalah mengikutsertakan semua siswa dalam aktivitas belajar dan dalam peran- peran yang berarti dengan membantu mereka membangun keterampilan- keterampilan yang diperlukan untuk berhasil dalam aktivitas dan peran tersebut. Upaya ini tidak membutuhkan program-program khusus atau mata pelajaran yang terperinci. Yang diperlukan adalah bagaimana guru mengetahui siswa-siswa dan pekerjaan mereka dengan baik serta memberi kesempatan pada siswa untuk menjadi pekerja-pekerja aktif. Dalam hal ini, guru lebih berperan sebagai pemandu pekerjaan mereka. Dalam sekolah demikian, keterampilan dasar tidak diabaikan. Keterampilan dasar diajarkan, karena ia diperlukan untuk menghadapi tugas-tugas dan proyek-proyek yang menjadi inti dari program pengajaran. Semua siswa diberi harapan dan didukung untuk berpartisipasi dalam pengalaman belajar ini (Krovetz, 1999).

Demikianlah enam langkah atau strategi yang dapat dilakukan dalam upaya membantu mengembangkan resiliensi siswa di sekolah. Keenam langkah atau strategi yang tergabung dalam *"The Resiliency Wheel'* ini dapat digunakan dalam membangun resiliensi individu-individu, kelompok-kelompok dan semua anggota organisasi sekolah, karena untuk membantu perkembangan resiliensi diperlukan kondisi-kondisi yang sama bagi semua individu. Membangun resiliensi siswa, dibutuhkan guru, karyawan, pegawai, kepala sekolah, dan seluruh pihak yang terlibat di sekolah yang resilien.

Bab 12

Perkembangan Hubungan Interpersonal Peserta Didik

Hubungan interpersonal dapat diartikan sebagai hubungan antarpribadi. Peserta didik sebagai pribadi yang unik adalah makhluk Hindividu, sekaligus makhluk sosial. Sebagai makhluk sosial, peserta didik senantiasa melakukan interaksi sosial dengan orang lain. Interaksi sosial menjadi faktor utama dalam hubungan interpersonal antara dua orang atau lebih yang saling memengaruhi. Menurut Knapp (1984), interaksi sosial dapat menyebabkan seseorang menjadi dekat dan merasakan kebersamaan, namun sebaliknya, dapat pula menyebabkan seseorang menjadi jauh dan tersisih dari suatu hubungan interpersonal. Bagi peserta didik, interaksi sosial terjadi pertama kali di dalam keluarga, terutama dengan orangtua. Kemudian, seiring dengan perkembangan lingkungan sosial seseorang, interaksi sosial meliputi lingkup sosial yang luas, seperti sekolah dan dengan teman-teman. Berikut ini akan dijelaskan bagaimana perkembangan interaksi sosial atau hubungan peserta didik dengan keluarga, sekolah, dan dengan teman sebaya.

Hubungan dengan Keluarga

Keluarga merupakan unit sosial yang terkecil yang memiliki peranan penting dan menjadi dasar bagi perkembangan psikososial anak dalam konteks sosial yang lebih luas. Untuk itu, dalam memahami

perkembangan psikososial peserta didik, perlu dipelajari bagaimana hubungan anak dengan keluarga

Karakteristik Hubungan Anak Usia Sekolah dengan Keluarga

Masa usia sekolah dipandang sebagai masa untuk pertama kalinya anak memulai kehidupan sosial mereka yang sesungguhnya. Bersamaan dengan masuknya anak ke sekolah dasar, maka terjadilah perubahan hubungan anak dengan orangtua. Perubahan tersebut di antaranya disebabkan adanya peningkatan penggunaan waktu yang dilewati anak- anak bersama teman-teman sebayanya.

Sekalipun tidak lagi menjadi subjek tunggal dalam pergaulan anak, orangtua tetap menjadi bagian penting dalam proses ini, karena mereka yang menjadi figur sentra dalam kehidupan anak. Untuk itu, orangtua harus menuntun anak untuk menjadi bagian dari lingkungan sosial yang lebih luas. Teladan perilaku yang baik (seperti disiplin dan bermoral) dapat mempertajam pemahaman anak terhadap tuntutan masyarakat yang dihadapinya kelak. Melalui proses ini, anak akan semakin memahami kebutuhan dan perasaannya, sekaligus kebutuhan dan perasaan orang lain.

Hubungan orangtua dan anak akan berkembang dengan baik apabila kedua pihak saling memupuk keterbukaan. Berbicara dan mendengarkan merupakan hal yang sangat penting. Perkembangan yang dialami anak sama sekali bukan alasan untuk menghentikan kebiasaan- kebiasaan di masa kecilnya. Hal ini justru akan membantu orangtua dalam menjaga terbukanya jalur komunikasi.

Sesuai dengan perkembangan kognitifnya yang semakin matang, maka pada usia sekolah, anak secara berangsur-angsur lebih banyak mempelajari mengenai sikap-sikap dan motivasi orangtuanya, serta memahami aturan-aturan keluarga, sehingga mereka menjadi lebih mampu untuk mengendalikan tingkah lakunya. Perubahan ini mempunyai dampak yang besar terhadap kualitas hubungan antara anak- anak usia sekolah dan orangtua mereka (dalam Seifert & Hoffnung, 1994). Dalam hal ini, orangtua merasakan pengontrolan dirinya terhadap tingkah laku anak mereka berkurang dari waktu ke waktu dibandingkan pada tahun-tahun awal kehidupan mereka. Beberapa kendali dialihkan dari orangtua kepada anaknya, walaupun prosesnya secara bertahap dan merupakan koregulasi.

Dengan demikian, meskipun terjadinya pengurangan pengawasan dari orangtua terhadap anaknya selama usia sekolah dasar, bukan berarti orangtua sama sekali melepaskan mereka. Sebaliknya, orangtua masih terus memonitor usaha-usaha yang dilakukan anak dalam memelihara diri mereka, sekalipun secara tidak langsung.

Perubahan-perubahan ini berperan dalam pembentukan stereotip pengasuhan dari orangtua sepanjang usia sekolah dasar. Dalam hal ini, orangtua memandang pengasuhan hanya meliputi mengurus masalah makanan, atau penerapan beberapa aturan saja. Stereotip pengasuhan demikian jelas tidak mempertimbangkan aktivitas orangtua dan anak yang masih sering dilakukan secara bersama-sama, seperti berbelanja atau menonton televisi bersama-sama. Stereotip pengasuhan ini juga tidak mempertimbangkan hubungan emosional yang mendasari aktivitas- aktivitas tersebut.

Pada periode ini, orangtua dan anak-anak telah memiliki sekumpulan pengalaman masa lalu bersama, dan pengalaman ini membuat hubungan keluarga menjadi bertambah unik dan penuh arti. Suatu studi mendokumentasikan mengenai gagasan ini dengan menganalisis surat-surat yang ditulis oleh anak-anak usia sekolah pada salah satu surat kabar lokal dengan tema "Apa yang Membuat Ibu jadi Terhormat." Banyak dari anak-anak ini berkata bahwa mereka selamanya menghargai kehadiran ibu dalam kehidupan mereka; "dia selalu hadir untuk mendengarkan," kata seorang anak. Mereka juga menghargai empati atau sensitivitas yang diberikan oleh ibu mereka: "dia tampaknya selalu memahami bagaimana perasaan saya." Komentar-komentar ini menyiratkan bahwa pada masa akhir anak-anak, secara tipikal ikatan antara orangtua dan anak-anak adalah sangat kuat (Seifert & Hoffnung, 1994).

Karakteristik Hubungan Remaja dengan Keluarga

Perubahan-perubahan fisik, kognitif dan sosial yang terjadi dalam perkembangan remaja mempunyai pengaruh yang besar terhadap relasi orangtua-remaja. Salah salah ciri yang menonjol dari remaja yang memengaruhi relasinya dengan orangtua adalah perjuangan untuk memperoleh otonomi, baik secara fisik dan psikologis. Karena remaja meluangkan lebih sedikit waktunya bersama orangtua dan lebih banyak menghabiskan waktu untuk saling berinteraksi dengan dunia yang lebih

luas, maka mereka berhadapan dengan bermacam-macam nilai dan ide- ide. Seiring dengan terjadinya perubahan kognitif selama masa remaja, perbedaan ide-ide yang dihadapi sering mendorongnya untuk melakukan pemeriksaan terhadap nilai-nilai dan pelajaran-pelajaran yang berasal dari orangtua. Akibatnya, remaja mulai mempertanyakan dan menentang pandangan-pandangan orangtua serta mengembangkan ide-ide mereka sendiri. Orangtua tidak lagi dipandang sebagai otoritas yang serba tahu. Secara optimal, remaja mengembangkan pandangan-pandangan yang lebih matang dan realistis dari orangtua mereka. Kesadaran bahwa mereka adalah seorang yang memiliki kemampuan, bakat, dan pengetahuan tertentu, mereka memandang orangtua sebagai orang yang harus dihormati, dan sekaligus sebagai orang yang dapat berbuat kesalahan. Sebagian dari proses pencapaian otonomi psikologis ini mengharuskan anak remaja untuk meninjau kembali gambaran tentang orangtua dan mengembangkan ide-ide pribadi.

Beberapa peneliti tentang perkembangan anak remaja menyatakan bahwa pencapaian otonomi psikologis merupakan salah satu tugas perkembangan yang penting dari masa remaja. Akan tetapi, terdapat perbedaan mengenai tipe lingkungan keluarga yang lebih kondusif bagi perkembangan otonomi ini. Sejumlah teoritis dan penelitian kontemporer menyatakan bahwa otonomi yang baik berkembangan dari hubungan orangtua yang positif dan suportif. Menurut mereka, hubungan orangtua yang suportif memungkinkan untuk mengungkapkan perasaan positif dan negatif, yang membantu perkembangan kompetensi sosial dan otonomi yang bertanggung jawab. Hasil penelitian Lambom dan Steinberg (1993) misalnya, menunjukkan bahwa perjuangan remaja untuk meraih otonomi tampaknya berhasil dengan sangat baik dalam lingkungan keluarga yang secara simultan memberikan dorongan dan kesempatan bagi remaja untuk memperoleh kebebasan emosional. Sebaliknya, remaja yang tetap tergantung secara emosional pada orangtuanya mungkin dirinya selalu merasa enak, mereka terlihat kurang kompeten, kurang percaya diri, kurang berhasil dalam belajar dan bekerja dibandingkan dengan remaja yang mencapai kebebasan emosional (Dacey & Kenny, 1997).

Belakangan, para ahli perkembangan mulai menjelajahi peran keterikatan yang aman *(secure attachment)* dengan orangtua terhadap

perkembangan remaja. Mereka yakin bahwa keterikatan dengan orangtua pada masa remaja dapat membantu kompetensi sosial dan kesejahteraan sosialnya, seperti tercermin dalam ciri-ciri: harga diri, penyesuaian emosional, dan kesehatan fisik. Misalnya, remaja yang memiliki hubungan yang nyaman dan harmonis dengan orangtua mereka, memiliki harga diri dan kesejahteraan emosional yang lebih baik. Sebaliknya, ketidakdekatan (*detachment*) emosional dengan orangtua berhubungan dengan perasaan-perasaan akan penolakan oleh orangtua yang lebih besar serta perasaan lebih rendahnya daya tarik sosial dan romantik yang dimiliki diri sendiri (Santrock, 1995).

Dengan demikian, keterikatan dengan orangtua selama masa remaja dapat berfungsi adaptif, yang menyediakan landasan yang kokoh di mana remaja dapat menjelajahi dan menguasai lingkungan-lingkungan baru dan suatu dunia sosial yang luas dengan cara-cara yang sehat secara psikologis. Keterikatan yang kokoh dengan orangtua akan meningkatkan relasi dengan teman sebaya yang lebih kompeten dan hubungan erat yang positif di luar keluarga. Keterikatan yang kokoh dengan orangtua juga dapat menyangga remaja dari kecemasan dan perasaan-perasaan depresi sebagai akibat dari masa transisi dari masa anak-anak ke masa dewasa.

Begitu pentingnya fartor keterikatan yang kuat antara orangtua dan remaja dalam menentukan arah perkembangan remaja, maka orangtua senantiasa harus menjaga dan mempertahankan keterikatan ini. Untuk mempertahankan keterikatan atau kedekatan orangtua dengan anak remaja mereka, orangtua harus membiarkan mereka bebas untuk berkembang. Hanya dengan cara melepaskan mereka suatu kehidupan yang koeksistensi yang penuh kedamaian dan makna antara orangtua dan remaja dapat dicapai. Dengan perkataan lain, bahwa ketika remaja menuntut otonomi, maka orangtua yang bijaksana harus melepaskan kendali dalam bidang-bidang di mana remaja dapat mengambil keputusan-keputusan yang masuk akal, di samping terus memberikan bimbingan untuk mengambil keputusan-keputusan yang masuk akal pada bidang-bidang di mana pengetahuan anak remajanya masih terbatas.

Hubungan dengan Teman Sebaya

Tidak berlebihan kiranya kalau Hartub, dkk., (1996) menulis: *"The social relations of children and adolescents are centered on their friends as well as their families, "* sebab bagaimana pun bagi anak usia sekolah, teman sebaya (peer) mempunyai fungsi yang hampir sama dengan orangtua. Teman bisa memberikan ketenangan ketika mengalami kekhawatiran. Tidak jarang terjadi seorang anak yang tadinya penakut berubah menjadi pemberani berkat teman sebaya. Berikut ini akan diuraikan beberapa aspek perkembangan hubungan peserta didik dengan teman sebayanya.

Karakteristik Hubungan Anak Usia Sekolah dengan Teman Sebaya

Seperti halnya dengan masa awal anak-anak, berinteraksi dengan teman sebaya merupakan aktivitas yang banyak menyita waktu anak selama masa pertengahan dan akhir anak-anak. **Barker** dan **Wright** (dalam Santrock, 1995) mencatat bahwa anak-anak usia 2 tahun menghabiskan 10 % dari waktu siangnya untuk berinteraksi dengan teman sebaya. Pada usia 4 tahun, waktu yang dihabiskan untuk berinteraksi dengan teman sebaya meningkat menjadi 20 %. Sedangkan anak usia 7 hingga 11 meluangkan lebih dari 40 % waktunya untuk berinteraksi dengan teman sebaya.

Pembentukan Kelompok

Interaksi teman sebaya dari kebanyakan anak usia sekolah ini terjadi dalam grup atau kelompok, sehingga periode ini sering disebut "usia kelompok". Pada masa ini, anak tidak lagi puas bermain sendirian di rumah, atau melakukan kegiatan-kegiatan dengan anggota keluarga. Hal ini adalah karena anak memiliki keinginan yang kuat untuk diterima sebagai anggota kelompok, serta merasa tidak puas bila tidak bersama teman-temannya.

Dalam menentukan sebuah kelompok teman, anak usia sekolah dasar ini lebih menekankan pada pentingnya aktivitas bersama-sama, seperti berbicara, berkeluyuran, berjalan ke sekolah, berbicara melalui telepon, mendengarkan musik, bermain game, dan melucu. Tinggal di lingkungan yang sama, bersekolah di sekolah yang sama, dan berpartisipasi dalam organisasi masyarakat yang sama, merupakan dasar bagi kemungkinan terbentuknya kelompok teman sebaya. Rubin &

Krasnor (1980) mencatat adanya perubahan sifat dari kelompok teman sebaya pada anak usia sekolah. Ketika anak berusia 6 hingga 7 tahun, kelompok teman sebaya tidak lebih daripada kelompok bermain; mereka memiliki sedikit peraturan dan tidak terstruktur untuk menjelaskan peran dan kemudahan berinteraksi di antara anggota-anggotanya. Kelompok terbentuk secara spontan. Ketika anak berusia 9 tahun, kelompok- kelompok menjadi lebih formal. Sekarang anak-anak berkumpul menurut minat yang sama dan merencanakan perlombaan-perlombaan. Mereka membentuk klub atau perkumpulan dengan aturan-aturan tertentu. Kelompok-kelompok ini mempunyai keanggotaan inti; masing-masing anggota harus berpartisipasi dalam aktivitas kelompok, dan yang bukan anggota dikeluarkan.

Popularitas, Penerimaan Sosial, dan Penolakan

Pada anak usia sekolah dasar mulai terlihat adanya usaha untuk mengembangkan suatu penilaian terhadap orang lain dengan berbagai cara. Hal ini terlihat pada anak-anak kelas dua atau kelas tiga yang telah memiliki stereotip budaya tentang tubuh. Dala hal ini mereka misalnya menilai bahwa anak laki-laki yang tegap (berotot) lebih disenangi dari pada anak laki-laki yang gemuk atau kurus. Kemudian, pemilihan teman dari anak-anak ini terus meningkat dengan lebih mendasarkan pada kualitas pribadi, seperti kejujuran, kebaikan hati, humor, dan kreativitas.

Para ahli psikologi perkembangan telah lama mempelajari pembentukan kelompok teman sebaya dan status dalam kelompok untuk mengetahui anak-anak yang cenderung menjadi populer. Para peneliti juga telah melakukan penelitian untuk menentukan mana anak-anak yang sering sendiri dan mana yang disenangi oleh anak-anak lain. Dalam penelitian ini, mereka telah menggunakan suatu teknik yang disebut sosiometri (Hallinan, 1981), yaitu suatu teknik penelitian yang digunakan untuk menentukan status dan penerimaan sosial anak di antara teman sebayanya. Dalam hal ini, mereka secara khas menanyakan kepada anak- anak yang tergabung dalam suatu organisasi (misalnya, dalam ruang kelas), tentang mana anak-anak yang pantas dikelompokkan sebagai “teman baik,” yang "paling disukai oleh anak-anak lain”, atau yang "kurang disukai.” Atas dasar jawaban-jawaban dari anak-anak tersebut, para peneliti menyusun sebuah sosiogram, yaitu suatu diagram yang menggambarkan interaksi anggota suatu kelompok, atau bagaimana

perasaan masing-masing anak dalam suatu kelompok terhadap anak-anak lain. Sosiogram ini menentukan mana anak-anak yang diterima oleh anak-anak lain, mana yang diterima oleh sedikit teman sekelas, dan mana anak yang tidak diterima oleh seorang pun. Berdasarkan informasi ini, kemudian para peneliti membedakan anak-anak atas dua, yaitu anak- anak yang **populer** *(popular*) dan anak-anak yang **tidak populer** *(unpopular).*

Anak yang Populer. Populeritas seorang anak ditentukan oleh berbagai kualitas pribadi yang dimilikinya. Hartup (1983) mencatat bahwa anak yang populer adalah anak yang ramah, suka bergaul, bersahabat, sangat peka secara sosial, dan sangat mudah bekerja sama dengan orang lain. Asher et al., 1982 (dalam Seifert & Huffnung, 1994), juga mencatat bahwa anak-anak yang populer adalah anak-anak yang dapat menjalin interaksi sosial dengan mudah, memahami situasi sosial, memiliki keterampilan yang tinggi dalam hubungan antarpribadi dan cenderung bertindak dengan cara-cara yang kooperatif, prososial, serta selaras dengan norma-norma kelompok. Populeritas juga dihubungkan dengan IQ dan prestasi akademik. Anak-Anak lebih menyukai anak yang memiliki prestasi sedang, mereka sering menjauh dari anak yang sangat cerdas dan yang sangat rajin di sekolah, demikian juga halnya dengan mereka yang pemalas secara akademis (Zigler & Stevenson, 1993).

Anak yang tidak Populer, dapat dibedakan atas dua tipe, yaitu: anak-anak yang ditolak *(rejected children),* dan anak-anak yang diabaikan *(neglected children).* Anak-anak yang diabaikan adalah anak yang menerima sedikit perhatian dari teman-teman sebaya mereka, tetapi bukan berarti mereka tidak disenangi oleh teman-teman sebayanya. Anak-anak yang ditolak adalah anak-anak yang tidak disukai oleh teman- teman sebaya mereka. Mereka cenderung bersifat mengganggu, egois, dan mempunyai sedikit sifat-sifat positif.

Anak-anak yang ditolak kemungkinan untuk memperlihatkan perilaku agresif, hiperaktif, kurang perhatian atau ketidakdewasaan, sehingga sering bermasalah dalam perilaku dan akademis di sekolah (Putallaz & Waserman, 1990). Akan tetapi tidak semua anak-anak yang ditolak bersifat agresif. Meskipun perilaku agresif inpulsif dan mengganggu mereka sering menjadi penyebab mengapa mereka mengalami penolakan, namun kira-kira 10 hingga 20 % anak-anak yang ditolak adalah anak yang pemalu (Santrock, 1996).

Persahabatan

Karakteristik lain dari pola hubungan anak usia sekolah dengan teman sebayanya adalah munculnya keinginan untuk menjalin hubungan pertemanan yang lebih akrab atau yang dalam kajian psikologi perkembangan disebut dengan istilah *friendship* (persahabatan). McDevitt dan Ormrod (2002), mendefinsikan *friendship* sebagai: *"peer relationship that is voluntary and reciprocal and includes shared routines and customs."*

Jadi, persahabatan lebih dari sekedar pertemanan biasa. Menurut McDevitt dan Ormrod (2002), setidaknya terdapat tiga kualitas yang membedakan persahabatan dengan bentuk hubungan teman sebaya lainnya, yaitu:

1. *They are voluntary relationships* (adanya hubungan yang dibangun atas dasar sukarela).
2. *They are powered by shared routines and customs* (hubungan persahabatan dibangun atas dasar kesamaan kebiasaan).
3. *They are reciprocal rela tionships* (persahabatan dibangun atas dasar hubungan timbal balik).

Menurut Santrock (1998), karakteristik yang paling umum dari persahabatan adalah keakraban (*intimacy*) dan kesamaan (*similarity*). *Intimacy* dapat diartikan sebagai penyingkapan diri dan berbagai pemikiran pribadi. Keakraban ini menjadi dasar bagi relasi anak dengan sahabat. Karena kedekatan ini, anak mau menghabiskan waktunya dengan sahabat dan mengekspresikan afek yang lebih positif terhadap sahabat dibandingkan dengan yang bukan sahabat (Hartub, 1989), dan bersedia mengungkapkan dirinya secara terbuka (Bemt & Perry, 1990). Anak juga lebih bersedia berbagi dengan sahabat, meskipun terkadang terjadi situasi persaingan, sehingga menurunkan kesediaan mereka untuk berbagai dengan sahabat.

Meskipun demikian, persahabatan memainkan peranan yang penting dalam perkembangan psikososial anak (Rubin, 1980), di antaranya:

1. Sahabat memberi kesempatan kepada anak untuk mempelajari keterampilan-keterampilan tertentu. Sahabat mengajarkan pada anak mengenai bagaimana berkomunikasi satu sama lain, sehingga

anak memperoleh pengalaman belajar untuk mengenali kebutuhan dan minat orang lain, serta bagaimana bekerjasama dan mengelola konflik dengan baik.

2. Persahabatan memungkinkan anak untuk membandingkan dirinya dengan individu lain, karena anak biasanya menilai dirinya berdasarkan perbandingan dengan anak lain.
3. Persahabatan mendorong munculnya rasa memiliki terhadap kelompok. Pada usia 10-11 tahun, kelompok menjadi penting. Anak menemukan sebuah organisasi sosial yang tidak hanya terdiri atas sekumpulan individu, tetapi juga mencakup adanya peran-peran, partisipasi kolektif, dan dukungan kelompok untuk melakukan aktivitas-aktivitas kelompok.

Sementara itu, Santrock (1998) menyebutkan enam fungsi penting dari persahabatan, yaitu:

1. Sebagai kawan (*companionship*), di mana persahabatan memberi anak seorang teman yang akrab, teman yang bersedia meluangkan waktu bersama mereka dan bergabung dalam melakukan kegiatan- kegiatan bersama.
2. Sebagai pendorong (*stimulation*), di mana persahabatan memberikan pada anak informasi-informasi yang menarik, kegembiraan dan hiburan.
3. Sebagai dukungan fisik (*physical support*), di mana persahabatan memberikan waktu, kemampuan-kemampuan dan pertolongan.
4. Sebagai dukungan ego (*ego support),* di mana persahabatan menyediakan harapan atau dukungan, dorongan dan umpan balik yang dapat membantu anak mempertahankan kesan atas dirinya sebagai individu yang mampu, menarik, dan berharga.
5. Sebagai perbandingan sosial (*social comparison),* di mana persahabatan menyediakan informasi tentang bagaimana cara berhubungan dengan orang lain, dan apakah anak melakukan sesuai dengan baik.
6. Sebagai pemberi keakraban dan perhatian (*intimacy/affection),* di mana persahabatan memberi anak-anak suatu hubungan yang hangat, erat, saling mempercayai dengan anak lain, yang

Persahabatan merupakan salah satu fenomena interaksi sosial yang penting bagi anak usia sekolah. Anak-anak usia 8 tahun, terutama anak perempuan, biasanya telah memiliki beberapa teman dari sejumlah kegiatan yang berbeda. Ada teman naik sepeda, teman yang suka menemani waktu istirahat sekolah, teman di tempat les, dan lain-lain. Pada umumnya hubungan pertemanan ini masih bersifat sederhana dan saling tak tergantung. Oleh karena itu, tak jarang persahabatan datang dan pergi hanya dalam waktu beberapa bulan saja.

Tetapi dalam perkembangan selanjutnya, anak usia 10 tahunan mulai lebih memerhatikan kualitas hubungan persahatannya. Mereka sudah lebih terampil bersosialisasi, sudah dapat menghargai nilai kedekatan serta ketergantungan satu sama lain. Hal ini teijadi karena pada usia ini emosi anak sudah mulai cukup matang untuk berempati, sehingga mereka juga mulai mencoba untuk berbagai rasa dan pikiran dengan teman-teman tertentu. Dibandingkan pada usia sebelumnya, kualitas persahabatan pada usia ini lebih kompleks dan berlangsung lama.

Hetherington dan Parke (1999), menggambarkan tiga tahap perkembangan gagasan anak tentang persahabatan, yaitu:

1. *Reward-cost stage* (7-8 tahun). Pada tahap ini anak menyebutkan ciri-ciri sahabat sebagai teman yang menawarkan bantuan, melakukan kegiatan bersama-sama, bisa memberikan ide-ide, bisa bergabung dalam permainan, menawarkan *judgement,* dekat secara fisik, dan memiliki kesamaan demografis.
2. *Normative stage* (10-11 tahun). Anak mengharapkan sahabatnya bisa menerima dan mengagumi dirinya, setia dan memberikan komitmen terhadap persahabatan, serta mengekspresikan nilai dan sikap yang sama terhadap aturan-aturan dan sanksi.
3. *Emphatic stage* (11-13 tahun). Anak mengharapkan kesungguhan dan potensi *intimacy* dari sahabat; mengharapkan sahabat untuk memahami dan terbukan terhadap dirinya; mau menerima pertolongannya, berbagai minat dan mempertahankan sikap dan nilai yang sama.

4.

Karakteristik Hubungan Remaja dengan Teman Sebaya

Perkembangan kehidupan sosial remaja juga ditandai dengan gejala meningkatnya pengaruh teman sebaya dalam kehidupan mereka.

Sebagian besar waktunya dihabiskan untuk berhubungan atau berbagaul dengan teman-teman sebaya mereka. Dalam suatu investigasi, ditemukan bahwa anak berhubungan dengan teman sebaya 10 % dari waktunya setiap hari pada usia 2 tahun, 20 % pada usia 4 tahun, dan lebih dari 40 % pada usia antara 7 - 1 1 tahun (Santrock, 1998).

Berbeda halnya dengan masa anak-anak, hubungan teman sebaya remaja lebih didasarkan pada hubungan persahabatan. Menurut Bloss (1962), pembentukan persahabatan remaja erat kaitannya dengan perubahan aspek-aspek pengendalian psikologis yang berhubungan dengan kecintaan pada diri sendiri dan munculnya *phallic conflicts.* Erikson (1968) memandang tren perkembangan ini dari perspektif *nor- mative-life-crisis,* di mana teman memberikan *feedback* dan informasi yang konstruktif tentang *self-definition* dan penerimaan komitmen.

Pada prinsipnya hubungan teman sebaya mempunyai arti yang sangat penting bagi kehidupan remaja. Dalam literatur psikologi perkembangan diketahui satu contoh klasik betapa pentingnya teman sebaya dalam perkembangan sosial remaja. Dua ahli teori yang berpengaruh, yaitu Jean Piaget dan Harry Stack Sullivan, menekankan bahwa melalui hubungan teman sebaya anak dan remaja belajar tentang hubungan timbal balik yang simetris. Anak mempelajari prinsip-prinsip kejujuran dan keadilan melalui peristiwa pertentangan dengan teman sebaya. Mereka juga mempelajari secara aktif kepentingan-kepentingan dan perspektif teman sebaya dalam rangka memuluskan integrasi dirinya dalam aktivitas teman sebaya yang berkelanjutan.

Studi-studi kontemporer tentang remaja, juga menunjukkan bahwa hubungan yang positif dengan teman sebaya diasosiasikan dengan penyesuaian sosial yang positif (Santrock, 1998). Hartup (1982) misalnya mencatat bahwa pengaruh teman sebaya memberikan fungsi-fungsi sosial dan psikologis yang penting bagi remaja. Bahkan dalam studi lain ditemukan bahwa hubungan teman sebaya yang harmonis selama masa remaja, dihubungkan dengan kesehatan mental yang positif pada usia setengah baya (Hightower, 1990). Secara lebih rinci, Kelly dan Hansen (1987) menyebutkan 6 fungsi positif dari teman sebaya, yaitu:

1. Mengontrol impuls-impuls agresif. Melalui interaksi dengan

2. Memperoleh dorongan emosional dan sosial serta menjadi lebih independen. Teman-teman dan kelompok teman sebaya memberikan dorongan bagi remaja untuk mengambil peran dan tanggung jawab baru mereka. Dorongan yang diperoleh remaja dari teman-teman sebaya mereka ini akan menyebabkan berkurangnya ketergantungan remaja pada dorongan keluarga mereka.
3. Meningkatkan keterampilan-keterampilan sosial, mengembangkan kemampuan penalaran, dan belajar untuk mengekspresikan perasaan-perasaan dengan cara-cara yang lebih matang. Melalui percakapan dan perdebatan dengan teman sebaya, remaja belajar mengekspresikan ide-ide dan perasaan-perasaan serta mengembangkan kemampuan mereka memecahkan masalah.
4. Mengembangkan sikap terhadap seksualitas dan tingkah laku peran jenis kelamin. Sikap-sikap seksual dan tingkah laku peran jenis kelamin terutama dibentuk melalui interaksi dengan teman sebaya. Remaja belajar mengenai tingkah laku dan sikap-sikap yang mereka asosiasikan dengan menjadi laki-laki dan perempuan muda.
5. Memperkuat penyesuaian moral dan nilai-nilai. Umumnya orang dewasa mengajarkan kepada anak-anak mereka tentang apa yang benar dan apa yang salah. Dalam kelompok teman sebaya, remaja mencoba mengambil keputusan atas diri mereka sendiri. Remaja mengevaluasi nilai-nilai yang dimilikinya dan yang dimiliki oleh teman sebayanya, serta memutuskan mana yang benar. Proses mengevaluasi ini dapat membantu remaja mengembangkan kemampuan penalaran moral mereka.
6. Meningkatkan harga diri (*self-esteem*). Menjadi orang yang disukai oleh sejumlah besar teman-teman sebayanya membuat remaja merasa enak atau senang tentang dirinya.

Sejumlah ahli teori lain menekankan pengaruh negatif dari teman sebaya terhadap perkembangan anak-anak dan remaja. Bagi sebagian remaja, ditolak atau diabaikan oleh teman sebaya, menyebabkan munculnya perasaan kesepian atau permusuhan. Di samping itu, penolakan oleh teman sebaya dihubungkan dengan kesehatan mental dan problem kejahatan. Sejumlah ahli teori juga telah menjelaskan budaya teman sebaya remaja merupakan suatu bentuk kejahatan yang merusak nilai-nilai dan kontrol orangtua. Lebih dari itu, teman sebaya dapat

memperkenalkan remaja pada alkohol, obat-obatan (narkoba), kenakalan, dan berbagai bentuk perilaku yang dipandang orang dewasa sebagai maladaptif (Santrock, 1998).

Meskipun selama masa remaja kelompok teman sebaya memberikan pengaruh yang besar, namun orangtua tetap memainkan peranan yang penting dalam kehidupan remaja. Hal ini adalah karena antara hubungan dengan orangtua dan hubungan dengan teman sebaya memberikan pemenuhan akan kebutuhan-kebutuhan yang berbeda dalam perkembangan remaja (Savin-Williams & Bemdt, 1990). Dalam hal kemajuan sekolah dan rencana karir misalnya, remaja sering bercerita dengan orangtuanya. Orangtua menjadi sumber penting yang mengarahkan dan menyetujui dalam pembentukan tata nilai dan tujuan- tujuan masa depan. Sedangkan dengan teman sebaya, remaja belajar tentang hubungan-hubungan sosial di luar keluarga. Mereka berbicara tentang pengalaman-pengalaman dan minat-minat yang lebih bersifat pribadi, seperti masalah pacaran dan pandangan-pandangan tentang seksualitas. Dalam masalah-masalah yang menjadi minat pribadinya ini umumnya remaja merasa lebih enak berbicara dengan teman-teman sebayanya. Mereka percaya bahwa teman sebaya akan memahami perasaan-perasaan mereka dengan lebih baik dibandingkan dengan orang-orang dewasa.

Hubungan dengan Sekolah

Bagi seorang anak, memasuki dunia sekolah merupakan pengalaman yang menyenangkan, namun sekaligus mendebarkan, penuh tekanan, dan bahkan bisa menyebabkan timbulnya kecemasan. Bagi banyak anak, pengalaman masuk sekolah merupakan saat-saat pertama mereka menyesuaikan diri dengan pola kelompok, yang diatur oleh satu orang dewasa, yaitu guru. Dunia sekolah jelas berbeda dengan dunia rumah, di mana anak-anak harus mengikuti aturan main yang ditetapkan sekolah melalui guru.

Sekolah merupakan lingkungan artifisial yang sengaja dibentuk guna mendidik dan membina generasi muda ke arah tujuan tertentu, terutama untuk membekali anak dengan pengetahuan dan kecakapan hidup *(life skill)* yang dibutuhkan di kemudian hari. Sebagai lembaga pendidikan, sekolah mempunyai pengaruh yang cukup besar terhadap

perkembangan anak-anak dan remaja. Remaja dewasa ini menghabiskan hampir sepertiga waktunya berada di sekolah. Bahkan pada beberapa sekolah yang sengaja diproyeksikan sebagai sekolah unggulan atau sekolah model, seperti SMU Unggul atau MAN Model, menerapkan perpanjangan waktu belajar formal di sekolah lebih lama lagi, yakni hampir 10 jam sehari. Menurut Santrock (1998), berbagai peristiwa hidup yang dialami oleh remaja selama berada di sekolah tersebut sangat mungkin memengaruhi perkembangannya, seperti perkembangan identitasnya, keyakinan terhadap kompetensi diri sendiri, gambaran hidup dan kesempatan berkarir, hubungan-hubungan sosial, batasan mengenai hal-hal yang benar dan salah, serta pemahaman mengenai bagaimana sistem sosial yang ada di luar lingkup keluarga berfungsi.

Dusek (1991) mencatat ada dua fungsi utama sekolah bagi remaja, yaitu *pertama,* memberi kesempatan bagi remaja untuk tumbuh secara sosial dan emosional; *kedua,* membekali mereka dengan pengetahuan dan keterampilan yang diperlukan untuk menjadi orang yang mandiri secara ekonomi dan menjadi anggota masyarakat yang produktif.

Seperti dijelaskan di atas bahwa kebutuhan akan identitas diri merupakan salah satu aspek perkembangan psikososial yang cukup menonjol pada masa remaja. Hal ini terlihat daii keinginan mereka untuk memiliki sesuatu, keinginan untuk berbeda dari yang lain, keinginan untuk dikenal dan keinginan untuk diterima oleh orang lain. Sekolah sebagai lingkungan pendidikan mempunyai pengaruh yang besar terhadap perkembangan identitas remaja ini. Sehubungan dengan hal ini, Seifert dan Hoffnung (1994), menulis sebagai berikut:

School influence identity development through the academic de- mands of formal curricula and through exposure to teachers who emphasize an informal curriculum that stresses academic achieve- ment, motivation to leam, skill mastery, self-improvement, and assumption of responsibility, leadership, and authority.

Dari kutipan di atas dapat dipahami bahwa sekolah memengaruhi perkembangan anak, terutama perkembangan identitas, melalui dua kurikulum, yaitu kurikulum formal dan kurikulum informal. Kurikulum formal meliputi sejumlah tuntutan akademik, yang dapat membantu anak memperoleh pengetahuan akademis dan kemampuan intelektual yang dibutuhkan untuk keberhasilan

Sedangkan kurikulum informal meliputi sejumlah perilaku yang ditampilan oleh para guru, yang berkenaan dengan prestasi akademis, motivasi belajar, penguasaan keterampilan, peningkatan diri, serta pengambilalihan tanggung jawab, kepemimpinan, dan otoritas.

Jadi, di samping keluarga dan teman sebaya, sekolah juga memainkan peranan yang sangat penting bagi perkembangan anak. Sebagai anggota suatu komunitas kecil (a *mini society)* yang bernama sekolah, anak dihadapkan pada sejumlah tugas dan keharusan untuk mengikuti sejumlah aturan yang membatasi perilaku, perasaan dan sikap mereka. Interaksi dengan guru dan teman sebaya di sekolah, memberikan suatu peluang yang besar bagi remaja untuk mengembangkan kemampuan kognitif dan ketrampilan sosial, memperoleh pengetahuan tentang dunia, serta mengembangkan konsep diri yang lebih positif.

Bagi kebanyakan anak dan remaja, guru di sekolah masih merupakan sumber identifikasi dan simbol otoritas yang mampu menciptakan iklim kelas dan kondisi-kondisi interaksi di antara siswa- siswanya. Guru masih mengambil suatu peran sentral dalam kehidupan anak dan remaja, yang sering sangat menentukan bagaimana mereka merasakan berada di sekolah dan bagaimana mereka merasakan diri mereka. Demikian juga dengan keberhasilan atau kegagalan remaja di sekolah, banyak ditentukan oleh interaksi mereka dengan guru di sekolah. Selama remaja mendapat dukungan dan penguatan yang positif dari para guru, maka mereka akan merasa berhasil dan senang berada di sekolah.

Demikian pentingnya pengaruh guru terhadap kehidupan remaja, maka sejumlah ahli psikologi perkembangan dan pendidikan telah mencoba merumuskan suatu profil tentang sifat-sifat kepribadian seorang guru yang baik. Gage (dalam Zigler & Stevenson, 1993), misalnya, menunjukkan beberapa sifat guru yang diasosiasikan dengan keberhasilan siswa di sekolah, yaitu antusiasme, mampu membuat perencaaan, bersikap tenang, mampu beradaptasi, fleksibel, dan menyadari akan perbedaan-perbedaan individual. Sementara itu, Erik Erikson, 1963 (dalam Seifert & Huffnung, 1994), menyatakan bahwa guru yang baik adalah guru yang dapat menciptakan suatu *sense of industry* dan bukan *inferiority* bagi para siswanya. Mereka memahami bagaimana melakukan selingan antara belajar dan bermain, menghargai kemampuan-kemampuan khusus murid, mengetahui bagaimana menciptakan suatu setting di mana anak-anak memandang diri mereka secara positif.

Bab 13

Perkembangan Tingkah Laku Prososial Peserta Didik

Ditinjau dari perspektif psikologi perkembangan, manusia adalah makhluk yang senantiasa mengalami perubahan atau *'change over time'.* Sejak dari masa konsepsi hingga meninggal dunia, manusia Dsecara bertahap mengalami proses pertumbungan dan perkembangan. Salah satu aspek perkembangan psikososial yang dialami manusia adalah perkembangan tingkah laku prososial.

Pengertian Tingkah Laku Prososial

Dalam khasanah psikologi, istilah tingkah laku prososial bukanlah hal yang baru. Sejumlah ahli telah berusaha mempelajari tingkah laku tersebut dan mencoba untuk merumuskan definisi yang dianggap dapat memberikan penjelasan. Eisenberg dan Fabes (1998), misalnya, secara sederhana mendefinisikan tingkah laku prososial sebagai *"voluntary behavior intended to benefit another".* Menurut Baron Byrne (1991) tingkah laku prososial adalah tindakan menolong orang lain.

Sementara itu Sears, dkk. (1992) mendefinisikan tingkah laku prososial sebagai tingkah laku yang menguntungkan orang lain. Sehingga tingkah laku prososial menurut Sears mencakup kategori yang lebih luas; meliputi segala bentuk tindakan yang dilakukan atau direncanakan untuk menolong orang lain, tanpa mempedulikan motif-motif si penolong. Hal

ini dipertegas pula oleh Rushton (dalam Sears. Dkk. 1992) bahwa tingkah laku prososial berkisar dari tindakan altruisme yang tidak mementingkan diri sendiri atau tanpa pamrih sampai tindakan menolong yang sepenuhnya dimotivasi oleh kepentingan diri sendiri.

Adapun pengertian tingkah laku prososial menurut Sri U tari Pidada (1994) adalah suatu tingkah laku yang mempunyai satu akibat atau konsekuensi positif bagi si partner interaksi. Lebih lanjut Sri U tari Pidada (1994) menyatakan bahwa tingkah laku yang bisa diklasifikasikan sebagai prososial variasinya sangat besar, bisa mulai dari bentuk yang paling sederhana seperti sekedar memberi perhatian hingga yang paling hebat, misalnya mengorbankan diri demi orang lain.

Hampir senada dengan pendapat sebelumnya, Janusz Reskowski (dalam Einsenberg, 1982) juga menjelaskan bahwa istilah tingkah laku prososial mencakup sejumlah fenomena yang luas, seperti menolong, berbagi, pengorbanan diri, dan mematuhi norma. Semua fenomena tersebut mempunyai satu karakteristik yaitu tindakan tersebut selalu berorientasi kepada perlindungan, pemeliharaan, atau perbaikan objek sosial internal, khususnya kepada seseorang, sekelompok orang, masyarakat, institusi sosial atau badan tertentu.

Adapun Wispe (dalam Wrightsman, 1981) mendefinisikan tingkah laku prososial sebagai tingkah laku yang punya konsekuensi sosial positif yaitu menambah kondisi fisik dan psikis orang lain menjadi lebih baik. Sementara itu Brigham, (1991) mengungkapkan bahwa wujud tingkah laku prososial meliputi: altruisme, murah hati *(charity),* persahabatan *(friendship),* keija sama *(cooperation),* menolong *(helping),* penyelamatan *(rescuing),* pertolongan darurat oleh orang yang terdekat *(bystander intervention),* pengorbanan *(sacrificing),* berbagi/memberi *(sharing).*

Demikian juga Bar-Tal (1976) mendefinisikan tingkah laku prososial sebagai tingkah laku yang dilakukan secara sukarela, menguntungkan orang lain tanpa antisipasi *rewards* eksternal, dan tingkah laku tersebut dilakukan tidak untuk dirinya sendiri, meliputi; *helping/aiding, sharing,* dan *donating.* Semua tindakan tersebut mempunyai konsekuensi sosial positif. Bentuk-bentuk tingkah laku prososial tersebut berlawanan dengan tingkah laku agresi, anti sosial, merusak, mementingkan diri sendiri, kejahatan, dan lain-lain.

1. Tindakan yang bertujuan khusus menguntungkanorang lain tanpa
   mengharapkan *rewards eksternal.*
2. Tindakan yang dilakukan dengan sukarela.
3. Tindakan yang menghasilkan sesuatu yang baik.

Apa yang menentukan seseorang menolong oranglain? Rheingol keinginan membagikan pandangannya pada orang lain. Suatu kebutuhan dasar manusia, dan kesempatan penting untuk melakukan prososial yaitu kesediaan memahami orang lain, guna mengekspresikan diri dan membagikan pandangannya pada orang lain.

Tingkah laku prososial menyangkut intensi, *value,* empati, proses- proses internal dan karakteristik individual yang dapat mengantarai suatu tindakan. Fokus utamanya adalah tindakan, karena hal ini signifikan untuk individu dan kelompok sosial. Seseorang ditolong dengan tindakan, tidak dengan *belief. Values,* empati, dan proses internal lainnya adalah penting sebagai motivator tingkah laku prososial. Evaluasi diri terhadap perasaan puas dan kebahagiaan dipengaruhi oleh ketaatan terhadap internalisasi nilai-nilai moral yang dianut, akhirnya akan mengantarkan seseorang kepada tingkah laku prososial.

Menurut Staub (1978) tingkah laku prososial adalah tindakan sukarela dengan mengambil tanggung jawab menyejahterakan orang lain. Tindakan sukarela mengambil tanggung jawab tersebut penting, karena secara langsung memengaruhi individu dan kelompok sosial secara keseluruhan, dalam situasi interaksi akan menghilangkan kecurigaan, menghasilkan perdamaian, dan meningkatkan toleransi hidup terhadap sesama.

Dari beberapa definisi di atas, dapat dipahami bahwa tingkah laku prososial adalah tingkah laku sosial positif yang menguntungkan atau membuat kondisi fisik atau psikis orang lain lebih baik, yang dilakukan atas dasar sukarela tanpa mengharapkan *rewards* eksternal. Dalam penelitian ini tingkah laku tersebut meliputi membantu/menolong, berbagi, dan menyumbang.

Sumber Tingkah Laku Prososial

Mengenai sumber-sumber tingkah laku prososial, Karylowski (dalam Derlega & Grzelak, 1982) membagi menjadi dua bagian, yaitu:

Endosentris. Salah satu sumber tingkah laku prososial adalah berasal dari dalam diri seseorang yang disebut sebagai sumber endosentris. Sumber endosentris adalah keinginan untuk mengubah diri, yaitu memajukan *self-image.* Keinginan mengubah diri tersebut sebagai suatu cara meningkatkan *self-image* positif yang berfokus kepada aspek *self-moral.* Secara keseluruhan endosentris ini meningkatkan konsep diri (*self-consept*). Salah satu bentuk *self-concept* adalah *self-expectations* (harapan diri). *Self-expectations* menjelma ke dalam bentuk-bentuk: rasa bahagia, kebanggaan, rasa aman, evaluasi diri yang positif. *Self-expectations* timbul karena seseorang hidup di lingkungan sosial, di mana dalam kehidupan sosial terdapat norma-nonma dan nilai. Norma-norma sosial yang diinternalisasi ke dalam *self-expectations* terdiri atas:

1. *Norms of aiding*
   a. *Norm of social responsibility*
   b. *Norm of giving*
2. *Norms of justice*
   a. *Norm of equity*
   b. *Norm of Reciprocity*

Norma-norma sosial ini diperoleh oleh anak melalui proses sosialisasi, dan diinternalisasi sehingga menjadi miliknya dan merupakan bagian dari dirinya. Proses sosialisasi sebagai proses di mana seorang individu berhubungan dan berinteraksi dengan orang lain, baik di dalam keluarga maupun di lingkungan sosial budaya. *Norm of aiding* atau norma menolong sebagai norma sosial untuk menolong orang lain yang membutuhkan pertolongan. Sedangkan *norm of social responsibility* adalah suatu norma sosial di mana seorang individu menolong orang lain yang membutuhkan pertolongan, walaupun orang yang ditolong tidak dapat membalas sedikit pun (Brigham, 1991; Myers, 1988). Jadi seseorang menolong karena merasa bertanggung jawab terhadap penderitaan orang lain. *Norm of giving* adalah norma sosial di mana seorang menolong atau memberikan sesuatu dengan sukarela kepada

orang lain walaupun orang yang ditolong tersebut tidak tergantung pada si penolong.

Norm of justice adalah suatu norma sosial di mana tingkah laku menolong yang dilakukan didasari oleh norma-norma keadilan, yaitu keseimbangan antara memberi dan menerima. *Norm of reciprocity* adalah norma sosial di mana seorang individu menolong orang lain karena merasa akan mendapat imbalan sesuai dengan hasil jerih payahnya (Brigham, 1991 Myers, 1988). *Norm of equity* adalah norma sosial di mana seorang individu menolong orang lain karena sebelumnya telah menolong, dengan kata lain seseorang harus kembali menolong orang yang telah menolongnya, sehingga mendapat kesamaan.

Eksosentris. Sumber eksosentris adalah sumber untuk memerhatikan dunia eksternal, yaitu memajukan, membuat kondisi lebih baik dan menolong orang lain dari kondisi buruk yang dialami. Konsep dasar memajukan orang lain adalah karena adanya:

1. Kesadaran bahwa orang membutuhkan bantuan (pencapaian) tujuan bervalensi positif).
2. Aktor dan orang yang membutuhkan bantuan dihubungkan oleh hubungan sosial yang "memajukan", misalnya aktor harus berpikir sebagai "kita" terhadap orang yang membutuhkan pertolongan, bukan berpikir sebagai "mereka".

Orang yang melakukan tindakan menolong karena mengetahui bahkan mungkin mampu merasakan kebutuhan, keinginan, perasaan, dan penderitaan orang lain. Hal ini dijelaskan pula oleh Piliavin & Piliavin (dalam Karylowski, 1982) bahwa tindakan menolong teijadi karena:

1. Adanya pengamatan terhadap kecelakaan atau penderitaan pada seseorang. Pengamatan ini akan menimbulkan:
   a. Persepsi untuk memutuskan bahwa telah terjadi kecelakaan.
   b. Adanya kedekatan jarak fisik antara orang-orang yang ada di sekitarnya dengan tempat kejadian kecelakaan.
   c. Adanya persepsi yang sama dan kedekatan emosional terhadap korban.
2. Adanya pengamatan terhadap penderitaan yang dirasakan oleh korban kecelakaan, sehingga timbul motivasi untuk menguranginya.

Menurut Derlega & Grzelak (1982) bahwa tingkah laku prososial bisa terjadi karena adanya penderitaan yang dialami oleh orang lain. Pertolongan yang diberikan sebagai suatu tindakan tunggal dengan tidak mengharapkan *rewards* eksternal. Paling tidak *rewards* berasal dari diri sendiri (sebagai *reinforcement*) yaitu terdapat perasaan bahagia, bangga, puas, karena telah menolong orang lain. Adanya aspek-aspek sosial dalam tingkah laku prososial menyebabkan orang tidak menyadari bahwa tingkah lakunya bagian dari interdepedensi sosial.

Selain itu pertolongan bisa juga terjadi karena adanya interdependensi situasi, misalnya suami yang menolong isteri di dapur, kedua orang itu terlibat sejumlah pertukaran yag saling memengaruhi. Seseorang yang menjadi donor darah meletakkan diri ke dalam konteks sosial yang lebih luas dan menekankan interdependensi sosial. Jika seorang donor darah akan menambah berbagai kemungkinan, yaitu memberikan pertolongan pada orang yang membutuhkan darah, walaupun orang tersebut tidak tahu darah tersebut akan diberikan kepada siapa. Dengan kata lain walaupun tindakan aktual seseorang sangat kecil atau mungkin noneksis, tetapi merupakan kesatuan interdependensi dalam interaksi sosial (Derlega & Grzelak, 1982).

Pada prinsipnya tingkah laku prososial terjadi karena "ada yang memberi dan ada yang menerima" pertolongan. Dalam situasi tersebut terdapat saling ketergantungan antara yang menolong dengan yang ditolong. Pemberian pertolongan memerlukan situasi khusus, yaitu situasi ketergantungan, di mana seseorang yang membutuhkan pertolongan tergantung pada orang lain yang memberikan pertolongan.

Perkembangan Tingkah Laku Prososial

Tingkah laku prososial senantiasa berubah dan berkembang sesuai dengan perkembangan manusia. Bar-Tal, dkk., (dalam Derlega & Grzelak, 1982) mengklasifikasikan perkembangan tingkah laku prososial sesuai dengan perkembangan kognitif, *social-perspective,* dan perkembangan moral. Adapun tahapan perkembangan tingkah laku prososial tersebut ada enam, yaitu:

1. ***Compliance & Concrete, Defined Reinforcement*** Pada tahap ini individu melakukan tingkah laku menolong karena permintaan atau perintah yang disertai terlebih dahulu dengan *reward* atau *punish-*

ment. Tingkah laku menolong pada tahap-tahap ini dituntun oleh pengalaman menyedihkan atau menyenangkan tanpa rasa tanggung jawab, tugas, atau patuh terhadap otoritas. Pada tahap ini anak-anak mempunyai perspektif egosentris, tidak menyadari bahwa orang lain mempunyai perasaan dan pikiran yang berbeda dengan mereka. Tingkah laku menolong teijadi karena ditunjukkan oleh *reward* dan *punishment* secara konkrit. Anak-anak yang membantu meletakkan sepatu pada tempatnya karena ibunya mengatakan mereka harus melakukan hal tersebut dan memberi mereka permen menunjukkan tingkah laku pada tahap pertama.

2. *Compliance.* Pada tingkat ini individu melakukan tingkah laku menolong karena tunduk pada otoritas. Individu tidak berinisiadf melakukan pertolongan, tapi tunduk pada permintaan dan perintah dari arang lain yang lebih berkuasa. Pada tingkatan kedua ini anak menyadari bahwa orang lain mempunyai perasaan dan pikiran yang berbeda. Tindakan menolong pada tahap ini dimotivasi oleh kebutuhan mendapatkan persetujuan dan menghindari hukuman. Pada tingkatan ini individu tidak memerlukan penguatan yang kongkrit karena mereka menyadari kekuatan otoritas. Bagaimanapun, penguatan mengandung pengertian: setuju atau tidak setuju. Misalnya, anak-anak mengatakan bahwa mereka menolong karena ibunya menyuruh melakukan tindakan tersebut.
3. *Internal Initiative & Concrete Reward.* Pada tahap ini individu menolong karena tergantung pada penerimaan *reward* yang diterima. Individu mampu memutuskan kebutuhannya, orientasinya egoistis dan tindakannya dimotivasi oleh keinginan mendapatkan keuntungan atau hadiah untuk memuaskan kebutuhannya. Tindakan menolong dilakukan jika seseorang merasakan kesempatan untuk menerima *reward* kongkrit sebagai balas jasa. Misalnya, seorang anak menolong dengan memberikan mainan kepada orang lain dengan harapan akan mendapatkan ice cream.
4. *Normative Bahavior.* Pada tahap ini individu menolong orang lain untuk memenuhi tuntutan masyarakat. Individu mengetahui berbagai macam tingkah laku yang sesuai dengan norma-norma masyarakat yang diikuti sanksi positif, serta pelanggaran norma

yang diikuti sanksi negatif. Tingkah laku menolong dilakukan karena diharapkan menjadi orang baik di mata orang lain. Orientasinya mencakup keinginan untuk menerima persetujuan dan menyenangkan orang lain. Harapan reward untuk menolong tidak kongkrit namun berarti.

Dalam tahap ini, seseorang mampu memahami kebutuhan orang lain dan merasa simpatik pada penderitaan. Tindakan menolong terjadi karena alasan orang akan menyukai atau menolong, juga karena ingin mendapat sebutan sebagai orang baik. Selain itu tindakan menolong dilakukan karena adanya norma- norma sosial yang meliputi; norma memberi dan norma tanggung jawab sosial. Norma memberi merupakan bagian dari pranata sosial, seseorang yang menginternalisasi norma-norma tersebut mempunyai suatu "kecenderungan diri untuk memberi". Tindakan menolong didasari oleh nilai-nilai memberi kepada yang kekurangan. Berkowits (dalam Derlega & Grzelak, 1982) menyatakan bahwa norma tanggung jawab sosial, menentukan seseorang menolong orang yang tergantung dan menderita. Penderitaan tersebut dianggap sebagai tanggung jawabnya. Seseorang yang menginternalisasikan norma tanggung jawab akan "bertindak menolong orang lain" tidak untuk materiil atau persetujuan sosial tapi untuk dukungan diri sendiri yang timbul dari tindakan yang benar yang harus dilakukan.

5. *Generalized Reciprocity.* Pada tahap ini tingkah laku menolong didasari oleh prinsip-prinsip universal dari pertukaran. Seseorang memberikan pertolongan karena percaya ia kelak bila membutuhkan bantuan akan mendapat pertolongan. Hal ini sebagai persetujuan timbal balik yang didasarkan pada kontrak abstrak. Harapan *rewardnya* nonkonkret dan sulit dijelaskan. Pada tahap ini individu menginternalisasi hukum-hukum masyarakat tentang pertolongan, yaitu menghindari perpecahan sistem. Menurut Gouldner (dalam Derlega & Grzelak, 1982) secara umum norma- norma *reciprocity,* meliputi: a) orang yang ditolong dengan orang yang telah menolongnya, dan b) orang tidak akan merugikan orang yang telah menolongnya. Norma-norma ini sangat penting dalam menstabilkan hubungan antar manusia di masyarakat. Norma ini

melindungi orang terhadap statusnya, memotivasi serta mengatur hukum timbal balik sebagai suatu pola pertukaran, mencegah timbulnya hubungan eksploitasi, sehingga menimbulkan mekanisme interaksi antar manusia. Norma *reciprocity* mengatur pertukaran sosial sehingga menambah stabilitas sosial.

6. *Altruistic Behavior* Pada tahap ini individu melakukan tindakan menolong secara sukarela. Tindakannya semata-mata hanya bertujuan menolong dan menguntungkan orang lain tanpa mengharapkan hadiah dari luar. Tindakan menolong dilakukan adalah karena pilihannya sendiri dan didasarkan pada prinsip-prinsip moral. Sepanjang menyangkut keselamatan orang lain, individu dapat menilai kebutuhan orang lain, simpati kepada orang lain yang menderita dan membutuhkan bantuan, dan tidak mengharapkan keuntungan timbal balik untuk tindakannya (Bartal, Ruth Sharabany, Arniran Raviv, dalam

Lebih jauh Bartal, Ruth Sharabany, Amiran Raviv, (dalam Derlega & Grzelak, 1982) menyebutkan bahwa tahap-tahap tersebut dapat dibedakan menjadi 2 dimensi, yaitu:

1. Tindakan menolong:
   A, : Tindakan menolong karenatundukpadaotoritas eksternal.
   A_2 : Tindakan menolong karenainisiatifdirisendiri.
2. Reinforcement:
   B, : a. *reinforcement eksternal*
   b. kongkret
   c. defined reinforcement
   B_2 : a. *reinforcement* eksternal
   b. nonkongkret
   c. defined reinforcement
   B_3 : a. *reinforcement* eksternal
   b. nonkongkret
   c. undefined reinforcement
   B,$_4$: *self reinforcement*

Berdasarkan dua dimensi tersebut, tahapan perkembangan tingkah laku prososial tersebut dapat disajikan sebagai berikut:

Tahap 1 A, B1, A, B2 A, B, A, B2
Tahap 2 A, B3 A, B4
Tahap 3
Tahap 4
Tahap 5
Tahap 6

Keputusan Tingkah Laku Prososial

Dalam membuat keputusan apakah seseorang akan menolong atau tidak, sangat dipengaruhi oleh banyak faktor. *Pertama,* faktor dalam diri manusia, misalnya kepribadian, kemampuan, moral, kognitif, dan empati. *Kedua,* faktor yang ada di luar diri manusia misalnya kehadiran orang lain, norma-norma, dan situasi tempat kejadian. Proses pembuatan keputusan menolong dapat dikatakan sebagai proses yang panjang yang melibatkan berbagai komponen yang ada dalam diri manusia. Hasil studi penelitian empiris menunjukkan bahwa sulit sekali membedakan antara tekanan eksternal atau internal dalam membuat keputusan tingkah laku prososial. Peneliti tidak dapat memverifikasi (menunjukkan dengan sesungguhnya) perasaan dan pikiran yang dialami oleh subjek. Maka proporsi yang menyebutkan adanya *rewards* eksternal atau internal atau mungkin non *rewards* bersifat teoritis (Bar-Tal, 1976).

Menurut Sears, dkk (1992) dalam situasi tertentu, keputusan untuk menolong melibatkan proses kognisi sosial kompleks dan pengambilan keputusan yang rasional, yaitu:

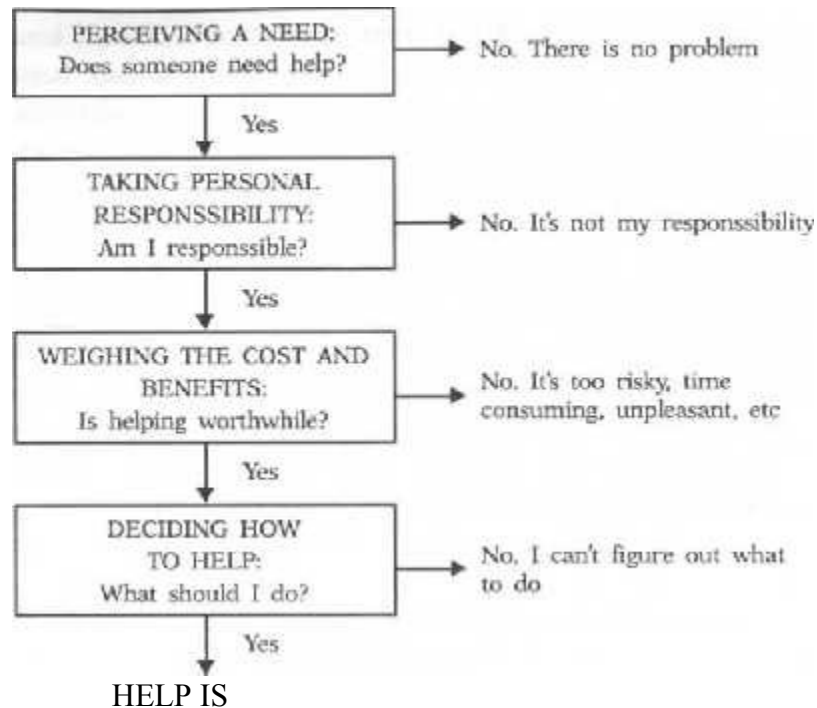
Pertama : Orang harus memerhatikan bahwa sesuatu sedang berlangsung dan memutuskan apakah pertolongan dibutuhkan atau tidak.

Kedua : Jika pertolongan dibutuhkan, mungkin orang itu masih mempertimbangkan sejauh mana tanggung jawabnya untuk bertindak.

Ketiga : Orang tersebut mungkin menilai ganjaran dan kerugian bila membantu atau tidak.

Keempat: Orang itu harus memutuskan jenis pertolongan apa yang dibutuhkan, dan bagaimana memberikannya.

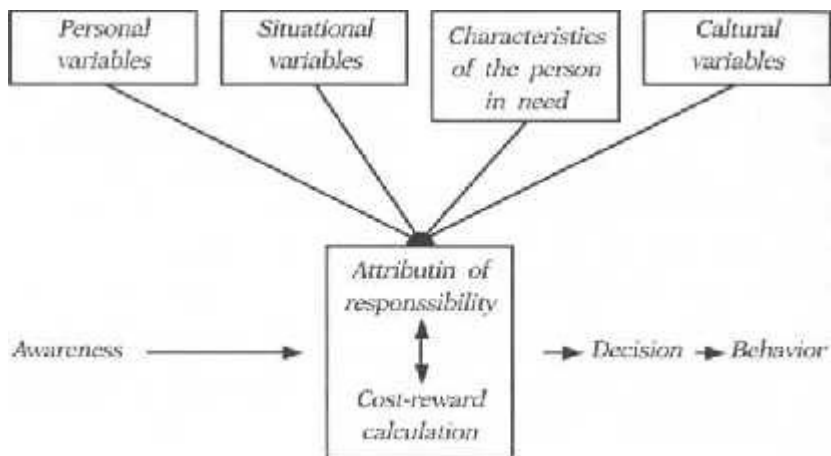
Adapun empat tahapan proses pengambilan keputusan untuk membantu seseorang yang dalam keadaan tertekan atau perlu pertolongan dapat digambarkan sebagai berikut:

HELP IS

Gambar : 13.1: Empat tahapan proses pengambilan keputusan untuk menolong seseorang yang perlu pertolongan, diadaptasi dari Sears, et.al. (2000).

Bar-Tal (1976) mengemukakan bagaimana seseorang memutuskan untuk melakukan suatu tingkah laku prososial dalam situasi tidak darurat (*nonemergency*) dan variabel-variabel yang memengaruhi keputusan tersebut. Karakteristik situasi tidak darurat menurut Bar-Tal, yaitu:

1. Situasi tersebut tidak menyebabkan adanya ancaman atau kerusakan terhadap aspek-aspek kehidupan atau hak milik,
2. Situasi tersebut merupakan kejadian yang biasa dialami seseorang dalam kehidupan sehari-hari,
3. Situasi tersebut secara jelas dapat dipahami dengan segera oleh orang-orang yang terlibat di dalamnya,

4. Situasi tersebut dapat diramalkan dan tidak memerlukan tindakan mendesak untuk dilakukan,

Proses pengambilan keputusan untuk melakukan tingkah laku prososial dalam situasi tidak darurat, diawali oleh adanya kesadaran *(awareness*) terhadap kebutuhan orang lain akan bantuan. Keputusan untuk membantu orang lain bergantung pada proses pertimbangan *(judgmental process)* yang melibatkan dua hal, yaitu: tangung jawab pribadi *(attribution of responsibility)* dan mempertimbangkan untung-rugi *(cots- reward calculation).* Proses pertimbangan tersebut dipengaruhi oleh empat variabel, yaitu variabel pribadi *(personal variables),* variabel situasional *(situational variables),* variabel karakteristik orang orang yang membutuhkan pertolongan (*variables that characterize the person in need),* dan variabel kultural (*cultural variables).*

The judgmental process

Gambar 13.2: Proses pengambilan keputusan tingkah laku prososial, diadaptasi dari Bartal, (1976)

Awareness **(kesadaran).** Seorang individu seharusnya mempunyai kesadaran terhadap kebutuhan orang lain sehingga melahirkan tindakan altruistik. Kesadaran ini merupakan kemampuan yang ada pada diri individu untuk memerhatikan orang lain yang membutuhkan bantuan (Bar-Tal, 1976). Artinya, seseorang akan memberikan bantuannya, jika

ia memandang bahwa orang tersebut benar-benar memerlukan bantuan. Jika ia memandang bahwa orang tersebut tidak perlu dibantu atau tidak memerlukan bantuan, maka ia tidak memberikan bantuanya.

Menurut Bar-Tal, kesadaran tersebut mendorong terjadinya tingkah laku prososial seseorang. Kesadaran terhadap kebutuhan orang lain dalam hal bantuan adalah merupakan determinan penting apakah seseorang memberikan bantuan kepada orang lain atau tidak.

The judgmental process **(proses pertimbangan).** Seseorang yang telah menyadari bahwa orang lain dalam keadaan membutuhkan harus memutuskan apakah membantu atau tidak. Keputusan apakah seseorang akan membantu orang lain atau tidak didasarkan kepada dua pertimbangan yang saling memengaruhi, yaitu; tanggung jawab pribadi dan memperhitungkan untung rugi.

Tanggung jawab pribadi. Tanggung jawab pribadi adalah kemampuan seseorang dalam menilai mengapa orang lain membutuhkan bantuan dan menganggap bahwa hal tersebut adalah tanggung jawabnya. Orang yang merasa memiliki tanggung jawab pribadi akan lebih cenderung melakukan tindakan prososial (Sears, dkk. 1992). Sebaliknya, orang yang menilai bahwa memberikan bantuan kepada orang lain adalah bukan merupakan tanggung jawabnya, maka ia tidak akan bertindak kepada orang lain.

Suatu eksperimen yang telah dilakukan Moriaty (dalam sears, dkk. 1992) tentang bagaimana tindakan sekelompok orang yang menyaksikan adegan seorang pria yang mencuri sebuah radio yang diletakkan seorang wanita di tepi pantai ketika ia hendak pergi berenang. Ketika ditanyakan apakah mereka mau ikut campur tangan mengejar pencuri tersebut dalam kondisi pemilik tidak meminta tanggung jawab pribadi untuk menjaganya, hanya 20% yang menjawab ya. Sedangkan dalam kondisi ketika tanggung jawab semacam itu ditetapkan, 95% orang dalam kelompok tersebut bertindak menghalangi pencuri.

Di samping itu, Maruyama, Fraser & Miller (dalam Sears, dkk. 1992) telah melakukan pula penelitian lapangan terhadap beberapa kelompok anak yang datang ke rumah tertentu untuk mengikuti pesta Haloween. Kepada anak-anak tersebut diminta supaya menyumbangkan permen bagi anak-anak yang berada di rumah sakit. Ada tiga kondisi yang dirancang untuk memanipulasi persepsi anak tentang tanggung jawab. Pertama, wanita yang menyambut anak itu membuat setiap anak

bertanggung jawab untuk menyumbangkan permen dengan mencantumkan nama mereka pada tas permen. Kedua, dia membuat salah seorang anak bertanggung jawab atas seluruh kelompok. Ketiga, tidak ada anak-anak yang diberi tanggung jawab. Hasil penelitian tersebut menunjukkan bahwa ketika setiap anak diberi tanggung jawab perorangan, sumbangan rata-ratanya 5 permen, ketika salah seorang anak bertanggung jawab atas kelompok, rata-rata sumbangan ini berkurang menjadi 3 permen, ketika tidak ada yang diberi tanggung jawab, rata-rata hanya 2 permen yang diberikan oleh setiap anak. Hasil penelitian tersebut menandakan bahwa perbedaan tanggung jawab menimbulkan efek yang nyata terhadap jumlah permen yang disumbangkan oleh anak-anak itu. Oleh sebab itu, maka tangung jawab pribadi perlu dibiasakan dalam membentuk tingkah laku prososial anak.

Faktor lain yang memengaruhi tanggung jawab adalah kompetensi (Sears, dkk. 1992). Suatu penelitian tentang para peserta yang menyaksikan seseorang jatuh pingsan karena mengalami shock listrik dari peralatan yang rusak, telah dilakukan. Hasil penelitian tersebut membuktikan bahwa 90% peserta yang mempunyai pengalaman atau pernah memperoleh latihan formal yang berkaitan dengan peralatan listrik bertindak untuk menolong. Sedangkan mereka yang tidak memiliki kecakapan tersebut hanya 58% yang bertindak.

Memperhitungkan untung rugi. Menurut Sears, dkk. (1992) bahwa tindakan menolong teijadi karena seseorang mempertimbangkan kemungkinan untung dan rugi dari suatu tindakan tertentu, termasuk menolong orang lain. Karena itu orang akan bertindak prososial bila yang dipersepsi berupa keuntungan (ganjaran-kerugian) karena memberikan pertolongan melebihi keuntungan yang diperoleh dari pada tidak menolong.

Kadang-kadang relatif mudah untuk menolong, tetapi di saat lain, pemberian pertolongan bisa menimbulkan kerugian waktu, tenaga, dan kesulitan besar. Bila seseorang menanyakan nama jalan, mudah bagi seseorang untuk berhenti sejenak dan memberikan pertolongan. Tetapi bila seseorang sedang melaju di jalan raya dan melihat seseorang berdiri di tepi jalan, jauh lebih banyak waktu yang terbuang untuk berhenti dan memberikan pertolongan. Dalam dua situasi tersebut, kerugiannya sebagian akan bergantung pada apakah orang itu mempersepsikan

adanya kemungkinan ancaman terhadap keselamatannya. Semakin besar kerugian yang dipersepsi, semakin kecil kecenderungan untuk membantu.

Ada juga kerugian jika tidak memberikan pertolongan, misalnya merasa bersalah jika tidak memberikan pertolongan. Mungkin orang menganggap seseorang tidak suka menolong dan merasa tidak enak karena orang lain mempunyai pandangan yang buruk terhadapnya. Pemikiran semacam ini memengaruhi apakah orang akan memberikan pertolongan atau tidak.

Di lain pihak, keuntungan yang diperoleh karena memberikan pertolongan, merupakan insentif positif. Semakin baik persepsi seseorang tentang manfaat tindakan menolong, semakin besar kecenderungan orang itu untuk membantu. Menurut Bar-Tal (1976) di antara keuntungan/manfaat yang diperoleh dengan menolong orang lain adalah merasa bangga, peningkatan harga diri, dan perasaan-perasaan yang baik dalam dirinya.

Lebih lanjut Bar-Tal (1976) mengemukakan bahwa proses pertimbangan dalam melakukan tingkah laku prososial dipengaruhi oleh empat tipe variabel, yaitu: variabel personal, variabel situasional, variabel karakteristik orang yang membutuhkan pertolongan, dan variabel *cultural.* Hal tersebut akan diuraikan sebagai berikut:

Variabel personal. Setiap individu berbeda dalam tingkah laku sosialnya. Dalam usaha memahami mengapa ada orang yang lebih mudah menolong dibanding orang lain, para peneliti menyelidiki karakteristik kepribadian yang relatif menetap maupun suasana hati dan psikologis yang lebih mudah berubah. Berkaitan dengan ciri kepribadian, Satow (dalam Sears, dkk. 1992) mengamati bahwa orang yang mempunyai tingkat kebutuhan tinggi untuk diterima secara sosial, lebih cenderung menyumbang uang untuk kepentingan amal dari pada orang yang mempunyai tingkat kebutuhan rendah untuk diterima secara sosial. Agaknya orang yang mempunyai tingkat kebutuhan tinggi tersebut dimotivasi oleh keinginan untuk memperoleh pujian dari orang lain.

Di samping faktor kepribadian, suasana hati yang baik juga mendorong seseorang dalam memberikan bantuan kepada orang lain. Hal ini terbukti dari hasil penelitian bahwa orang lebih cenderung menolong bila menemukan sekeping uang di tempat telepon (Isen &

Simmonds, 1978), diberi kue gratis di perpustakaan kampus (Isen& Levin, 1972). Jadi, suasana perasaan positif yang hangat meningkatkan kesediaan untuk melakukan tindakan prososial. Efek suasana hati yang buruk dapat juga memengaruhi tindakan menolong orang lain. Bila suasana hati sedang buruk, orang cenderung memusatkan perhatian pada kebutuhan dirinya sendiri, maka keadaan ini akan mengurangi kemungkinan untuk membantu orang lain. Di lain pihak, bila orang berpikiran bahwa menolong orang lain bisa mengurangi suasana hati yang buruk, mungkin kita lebih cenderung memberikan bantuan (Sears, dkk. 1992).

Aspek berikutnya dari variabel personal adalah keadaan psikologis. Keadaan psikologis yang mempunyai relevansi khusus dengan variabel personal adalah rasa bersalah Perasaan gelisah akan timbul bila seseorang merasa melakukan sesuatu yang dianggap salah. Menurut Sears, dkk. (1992) keinginan untuk mengurangi rasa bersalah bisa menyebabkan seseorang menolong orang yang dirugikan, atau berusaha menghilangkan dengan melakukan tindakan yang baik. Perasaan bersalah akan hilang bila orang yang bersalah dapat menolong atau memberikan bantuan walaupun tanpa harus bertemu langsung dengan korbannya.

Variabel situasional. Menurut Bar-Tal (1976) bahwa variabel situasional adalah karakteristik tertentu dari suatu keadaan psikologis bersifat temporal yang berpengaruh terhadap tingkah laku prososial. Aspek yang termasuk dalam variabel ini adalah kehadiran orang lain dan kondisi lingkungan.

Kehadiran orang lain. Latane dan Darley (dalam Sears, dkk. 1992) mengemukakan bahwa kehadiran penonton yang begitu banyak mungkin menjadi suatu alasan bagi tiadanya usaha untuk memberikan suatu pertolongan. Pada kesempatan lain, mereka merancang penelitian laboratorium untuk menguji gagasan bahwa jumlah saksi memengaruhi pemberian bantuan. Dalam penelitian ini ditemukan bahwa ada mahasiswa yang mendengar adanya "keadaan darurat” lebih cenderung memberikan reaksi bila mereka sendirian, ketimbang bila mereka mempunyai anggapan bahwa orang lain juga mengetahui situasi tersebut. Semakin banyak orang yang hadir, semakin kecil kemungkinan seseorang benar-benar memberikan pertolongan.

Kondisi lingkungan. Keadaan fisik juga memengaruhi kesediaan untuk membantu. Penelitian Gunningham (dalam Sears, dkk. 1992) tentang efek cuaca terhadap pemberian bantuan oleh pejalan kaki. Beliau menemukan bahwa orang lebih cenderung membantu bila cerah dan suhu udara cukup menyenangkan. Di samping itu pula, orang lebih cenderung menolong orang pada waktu siang hari daripada malam hari (Sears, dkk. 1992).

Faktor lingkungan lain yang dapat memengaruhi tingkah laku prososial adalah kebisingan. Suatu penelitian laboratorium (Sears, dkk. 1992) ditemukan bahwa kebisingan mengurangi kecenderungan pelajar untuk menolong orang yang terjatuh beberapa kertasnya di lantai. Ketika kebisingan ruangan dalam situasi biasa, 72 % subjek memberi pertolongan, tetapi ketika kebisingan amat keras, hanya 37 % pelajar yang bersedia menolong memungut kertas tersebut.

Variabel karakteristik orang yang membutuhkan pertolongan. Keputusan apakah melakukan tindakan menolong atau tidak tergantung pada karakteristik orang yang ditolong (Bartal, 1976). Menurut Sears, dkk. (1992) karakteristik tersebut adalah menolong orang yang disukai, dan menolong orang yang pantas ditolong.

a. **Menolong orang yang kita sukai.** Aspek-aspek yang termasuk menolong orang yang kita sukai antara lain adalah daya tarik fisik, tingkat kesamaan antara penolong dan orang yang membutuhkan pertolongan, membantu orang yang berasal dari daerah yang sama, membantu orang yang mempunyai sikap yang, jenis hubungan antara penolong dengan calon yang ditolong (Sears, dkk. 1992).

b. **Menolong orang yang pantas ditolong.** Dalam kaitan tersebut, orang yang akan menolong mungkin juga menarik kesimpulan tentang sebab akibat timbulnya kebutuhan tersebut, dengan mengikuti prinsip hubungan sebab-akibat (atribusi kausal). Orang lebih cenderung menolong seseorang jika yakin bahwa penyebab timbulnya masalah berada di luar kendali orang yang memerlukan pertolongan. Bila orang tersebut dapat mencegah kesulitan dengan tindakan sendiri, maka orang lain cenderung tidak memberikan pertolongan (Sears, dkk. 1992)

Variabel kultural. Tingkah laku individu dalam kehidupan sehari- hari diatur oleh norma-norma dan nilai-nilai yang sebagian telah menjadi

budaya dalam masyarakat (Bartal, 1976). Setiap kelompok budaya mempunyai norma, yang tentunya mengatur tingkah laku yang sesuai dan yang tidak dalam situasi yang berbeda dan nilai yang dimiliki, khususnya tingkah laku yang diinginkan. Anggota dari kelompok budaya biasanya berbagi nilai yang sama dan mengikuti ketentuan-ketentuan dari norma yang sama. Jika individu bertingkah laku yang berbeda dari norma yang ditentukan, mereka merasakan sendiri akibat negatif, mungkin dicela orang lain dan merasa bersalah. Untuk menghindari akibat tersebut dan memperoleh *reinforcement* positif, individu cenderung untuk mengikuti norma masyarakat (Bartal, 1976).

Lebih lanjut Raven dan Rubin (dalam Sulaiman, 1997) mengemukakan bahwa norma sosial yang menjadi bagian penting dalam melakukan tingkah laku prososial, adalah:

a. Norma tanggung jawab sosial (*social responsibility norm),* yaitu norma sosial yang menentukan seseorang dalam menolong orang lain karena merasa bertanggung jawab terhadap penderitaan yang dialami oleh orang lain. Norma ini memberi arah bahwa seharusnya kita membantu orang lain bergantung pada kita.
b. Norma resiprositas (*resiprocity norm),* yaitu merupakan norma timbal balik yang menentukan apakah seseorang akan membantu dan berkewajiban membantu orang yang telah membantunya atau mengharapkan orang lain kelak akan membantunya.
c. Norma keadilan *(equity norm socialjustice),* yaitu suatu tingkah laku menolong yang dilakukan didasari oleh norma keadilan, yaitu keseimbangan antara memberi dan menerima.

Bartal (1976) pun mengemukakan bahwa tingkah laku prososial juga diatur oleh nilai dan norma yang diberikan oleh budaya. Oleh karena itu mungkin saja mereka yang berasal dari budaya yang berbeda akan menunjukkan tingkah laku prososial yang berbeda. Namun disayangkan sedikit sekali penelitian lintas budaya tentang tingkah laku altruistik, dan hanya sedikit studi perbandingan tingkah laku menolong pada budaya yang berbeda.

Faktor-Faktor yang Memengaruhi Perkembangan Tingkah Laku Prososial

Tingkah laku prososial dapat dipandang sebagai salah satu tingkah laku yang diperlukan untuk mempertahankan kehidupan. Melalui hal tersebut manusia menjalankan fungsi kehidupan sebagai penolong dan yang ditolong. Sulit dibayangkan jika individu dalam kelompok sosial tidak ada tolong-menolong, bantu membantu, berbagi dan menyumbang satu dengan yang lain. Mengingat pentingnya, tingkah laku prososial dipertimbangkan menjadi salah satu aspek tertinggi dari "kualitas kehidupan". Perbaikan kualitas kehidupan menjadi salah satu objek dari masyarakat modem. Oleh karena itu tidak mengherankan jika individu- individu mencoba membangun hubungan interpersonal yang berdasarkan pada perhatian terhadap orang lain, pemahaman, sensitivitas, dan kemauan untuk memberikan pertolongan.

Pandangan tersebut didukung oleh hasil temuan dari penelitian klinik dan epidemiologi. Penelitian tersebut mengindikasikan signifikannya dukungan interpersonal terhadap perkembangan fungsi penyesuaian diri individu dan pemeliharaan kesehatan fisik dan mental (Caplan, 1974; Cobb, 1976; Froland, Brodsky, Olson, & Steward, 1979). Dapat juga dikatakan bahwa bentuk tingkah laku prososial sebagai suatu penangkal tingkah laku yang tidak diinginkan (Bartal dalam Nancy Eisenberg, 1982).

Ada beberapa faktor agen sosialisasi yang dapat memengamhi perkembangan tingkah laku prososial, di antaranya:

Orangtua. Orangtua memengaruhi secara signifikan hasil sosialisasi anak mereka. Orangtua mungkin menggunakan tiga teknik untuk mengajarkan anak-anak mereka bertingkah laku altruistik, yaitu: *reinforcement, modeling* dan *induction.* Penggunaan *reinforcement* tingkah laku menolong pada usia muda menentukan apakah tingkah laku tersebut akan terulang atau tidak. Orangtua dapat menggunakan *reinforcement* yang berbeda sesuai dengan usia anak mereka. Di mana pada usia awal orangtua dalam menggunakan *reward* nyata untuk memotivasi anak-anaknya untuk bertingkah laku menolong, pada tingkat usia yang lebih tua *reward* sosial dapat diberikan. Akhirnya, prinsip tujuan pelatihan diarahkan untuk memotivasi anak untuk bertingkah laku

menolong tanpa mengharapkan *rewards external.* Pencapaian tujuan ini menunjukkan perkembangan *self-regulatory.*

Perkembangan tingkah laku menolong anak dipengaruhi juga oleh pengamatan terhadap tingkah laku menolong orangtua. Orangtua yang menginginkan anak-anaknya bertingkah laku altruistik seharusnya memulai dari diri sendiri bertingkah laku tersebut. Selanjutnya, menggunakan arahan verbal untuk membentuk tindakan menolong dan penjelasan seperti mengapa individu harus menolong adalah teknik penting yang dapat digunakan orangtua untuk mengajarkan anak- anaknya bertingkah laku menolong dengan kualitas yang tinggi. Maksudnya teknik yang digunakan orangtua tersebut dapat menunjukkan arah yang diinginkan dari tingkah laku menolong dan dapat menstimulasi *moral reasoning* seperti bagaimana tingkah laku tersebut terbentuk. Juga, pengarahan langsung perhatian anak terhadap akibat bahaya tingkah lakunya, orangtua membuat anak-anaknya peka terhadap kebutuhan orang lain sehingga meningkatkan kemampuannya untuk berempati (Nancy Eisenberg, 1982).

Guru. Meskipun keluarga merupakan agen sosialisasi yang utama, sekolah pun mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap tingkah laku anak (Eisenberg, 1982). Di sekolah, guru mungkin memudahkan perkembangan tingkah laku menolong dengan menggunakan beberapa teknik. Meskipun mereka mungkin tidak selalu dapat menciptakan hubungan yang berarti dengan anak, anak-anak dapat dilatih dan diarahkan dengan menggunakan teknik yang efektif. Mereka dapat menguatkan tingkah laku menolong, mereka mungkin mengembangkan tingkah laku, misalnya mereka menggunakan *induction,* (anak mungkin tidak mempunyai banyak kesempatan untuk mengamati tingkah laku menolong guru mereka). Guru dapat mengajarkan teknik bermain peran dan menggunakan *story contents,* di mana keduanya merupakan penyajian dan pelatihan yang khusus. Teknik bermain peran melatih anak dengan kesempatan mempelajari situasi dimana tingkah laku menolong diperolah, anak dapat belajar bagaimana melaksanakan tingkah laku tersebut, dan mempelajari akibat tingkah laku menolong dan tidak menolong (Staub, 1979). Teknik bermain peran mengembangkan sensitivitas terhadap kebutuhan orang lain dan menambah kemampuan *role-taking* dan empati.

Guru mempunyai kesempatan mengarahkan anak-anak dengan menganalisis cerita-cerita dalam bahasan yang berbeda. Dengan pendekatan tersebut, anak mungkin belajar bertingkah laku altruistik dengan pemodelan simbolik. Isi cerita tentang tingkah laku altrustik atau kebutuhan orang lain, dapat mendesak anak untuk melakukan tindakan menolong, atau penjelasan pentingnya tingkah laku menolong mungkin menstimulasi tindakan menolong. Isi cerita memberikan informasi tentang kapan dan bagaimana melakukan tindakan menolong, seperti bagaimana peduli terhadap orang lain. Selanjutnya isi cerita dapat mengembangkan empati dan kemampuan untuk *role taking* terhadap orang lain (Wolf, 1975).

Teman sebaya. Pengaruh teman sebaya terhadap tingkah laku individu, khususnya selama periode remaja telah ditulis oleh Bronfenbrenner, 1970; Coleman, 1961; Staub, 1979. Ketika anak tumbuh dewasa, kelompok sosial menjadi sumber utama dalam perolehan informasi, termasuk tingkah laku yang diinginkan. Meskipun kelompok teman sebaya jarang merasakan tujuan mereka sebagai pengajaran aktif tingkah laku menolong, mereka dapat memudahkan perkembangan tingkah laku tersebut melalui penggunaan penguatan, pemodelan dan pengarahan.

Durkheim (1961) menegaskan bahwa pendidikan moral merupakan dasar dalam dinamika kelompok. Bronfenbrenner (1970) memberikan ilustrasi yang menarik tentang fungsi dari kelompok teman sebaya. Dia menunjukkan bahwa ciri negara Soviet dengan kelompok teman sebayanya sebagai mekanisme utama pembentukan tingkah laku moral. Identifikasi kelompok teman sebaya mengarah pada internalisasi otomatis nilai kelompok. Melalui kelompok teman sebaya, pengaruh dari agen sosialisasi yang lain menjadi terwakili, yaitu guru. Guru dapat membimbing norma kelompok yang mendorong tingkah laku menolong (Eisenberg, 1982).

Televisi. Telivisi bukan sekedar hiburan, dia juga merupakan agen sosialisasi yang penting. Meskipun banyak penelitian tentang pengaruh televisi difokuskan pada pengamatan tentang agresif lebih dari model tingkah laku menolong, namun sekarang ini orang mulai mengamati pengaruh televisi terhadap perkembangan tingkah laku prososial (Rushton, 1979). Melalui penggunaan muatan prososial, telivisi

memengaruhi pemirsa sebagai modeling. Anak-anak mungkin meniru tingkah laku menolong dengan mengidentifikasi karakter yang dilihat di televisi. Dengan melihat program telivisi, anak-anak juga dapat mempelajari tingkah laku yang tepat dalam situasi tertentu. Lebih dari itu, telivisi tidak hanya mengajarkan anak untuk mempertimbangkan berbagai alternatif tindakan, tapi juga bisa mengerti dengan kebutuhan orang lain, membentuk tingkah laku menolong, sekaligus juga memudahkan perkembangan empati (Eisenberg, 1982).

Selain agen sosialisasi seperti yang telah disebutkan di atas, perkembangan tingkah laku prososial juga berkaitan erat dengan moral dan agama. Hal ini telah ditemukan dalam beberapa hasil penelitian, misalnya Sears, dkk. (1992) menemukan bahwa aturan agama dan moral kebanyakan masyarakat menekankan kewajiban untuk menolong orang lain. Selanjurnya. Gallup (dalam Sarwono, 1988) menemukan bahwa 12% orang Amerika Serikat tergolong taat beragama dan di antara mereka 45% membantu dalam pekerjaan-pekerjaan sosial, sementara di kalangan yang tidak taat beragama persentase yang membantu hanya 22%. Temuan Gallup ini didukung oleh penelitian lain yang menyatakan bahwa kadar keagamaan dapat meramalkan perilaku menolong untuk proyek- proyek berjangka panjang, seperti program AID, organisasi kampus, dan sebagainya (Atmo, 1990; Clary dan Snyder, 1991). Akan tetapi, menurut penelitian Sappington & Baker (1995) yang berpengaruh pada perilaku menolong bukanlah seberapa kuatnya ketaatan beragama itu sendiri, melainkan bagaimana kepercayaan atau keyakinan orang yang bersangkutan tentang pentingnya menolong orang yang lemah oleh agama.

Implikasi Perkembangan Tingkah Laku Prososial terhadap Pendidikan

Sekolah merupakan merupakan salah satu konteks yang memberikan peranan penting dalam pengembangan keterampilan sosial anak dan remaja (Deutsch, 1993). Berikut ini akan dikemukakan beberapa strategi yang dapat digunakan guru di sekolah dalam upaya membantu peserta didik dalam memperoleh tingkah laku interpersonal yang efektif, yaitu:

Mengajarkan keterampilan-keterampilan sosial dan strategi pemecahan masalah sosial. Guru dapat mengajarkan sejumlah tingkah laku interpersonal yang efektif melalui instruksi verbal serta melalui dorongan dan tingkah laku pemodelan. Instruksi demikian kemungkinan akan menjadi sangat efektif ketika siswa memperoleh kesempatan untuk mempraktikkan keterampilan-keterampilan baru yang dipelajari (mungkin melalui bermain peran), dan ketika mereka menerima umpan balik tentang apa yang telah mereka lakukan. Menggunakan strategi pembelajaran kooperatif. Ketika siswa berpartisipasi dalam permainan kooperatif, tingkah laku agresif mereka terhadap anak-anak lain cenderung menurun (Bay-Hinitz, dkk., 1994). Dalam aktivitas belajar kooperatif, siswa dapat belajar dan mempraktikkan bagaimana memberi pertolongan, mencari pertolongan, dan keterampilan resolusi konflik, serta mengembangkan pemahaman yang baik tentang keadilan terhadap teman-teman sekelasnya.

Memberikan label perilaku yang pantas. Guru dapat meningkatkan kesadaran diri siswa terhadap efektivitas keterampilan sosial dengan mengidentifikasi dan memberi pujian atas perilaku yang mencerminkan keterampilan-keterampilan sosial tersebut. Meminta siswa untuk memikirkan dampak dari perilaku-perilaku yang mereka miliki. Peserta didik sangat mungkin memiliki tingkah laku prososial ketika mereka diberi pengertian mengapa tingkah laku tertentu tidak dapat diterima. Artinya, peserta didik lebih mungkin untuk memperlihatkan tingkah laku interpersonal yang efektif dan menahan diri dari tingkah laku interpersonal yang tidak efektif ketika mereka berpikir tentang konsekuensi dari tingkah laku mereka. Misalnya, guru dapat mengatakan: “mengapa kamu tidak memikirkan tentang apa yang mungkin kamu lakukan atau katakan, sehingga dapat membuat kamu merasa lebih baik?” Mengembangkan program mediasi teman sebaya. Siswa SD dan SMP sama-sama mengambil manfaat dari training mediasi, di mana mereka belajar bagaimana melakukan intervensi terhadap perselisihan interpersonal yang teijadi di dalam kelas secara efektif Memberikan penjelasan bahwa tingkah laku agresif yang merugikan baik fisik maupun psikologis orang lain tidak dibenarkan di sekolah.

Bab 14

Perkembangan Moral dan Spiritual Peserta Didik

Perkembangan Moral

Perkembangan moral adalah perkembangan yang berkaitan dengan aturan dan konvensi mengenai apa yang seharusnya dilakukan oleh Pmanusia dalam interaksinya dengan orang lain (Santrock, 1995). Anak-anak ketika dilahirkan tidak memiliki moral (imoral). Tetapi dalam dirinya terdapat potensi moral yang siap untuk dikembangkan. Karena itu, melalui pengalamannya berinteraksi dengan orang lain (dengan orangtua, saudara, teman sebaya atau guru), anak belajar memahami tentang perilaku mana yang baik, yang boleh dikerjakan dan tingkah laku mana yang buruk, yang tidak boleh dikerjakan.

Teori Psikoanalisa tentang Perkembangan Moral

Dalam menggambarkan perkembangan moral, teori psikoanalisa dengan pembagian struktur kepribadian manusia atas tiga, yaitu *id, ego,* dan *superego.* Id adalah struktur kepribadian yang terdiri atas aspek biologis yang irasional dan tidak disadari. Ego adalah struktur kepribadian yang terdiri atas aspek psikologis, yaitu subsistem ego yang rasional dan disadari, namun tidak memiliki moralitas. Superego adalah struktur kepribadian yang terdiri atas aspek sosial yang berisikan sistem nilai dan

moral, yang benar-benar memperhitungkan “benar” atau "salahnya” sesuatu.

Menurut teori psikoanalisa klasik Freud, semua orang mengalami konflik oedipus. Konflik ini akan menghasilkan pembentukan struktur kepribadian yang dinamakan Freud sebagai superego. Ketika anak mengatasi konflik oedipus ini, maka perkembangan moral mulai. Salah satu alasan mengapa anak mengatasi konflik oedipus adalah perasaan khawatir akan kehilangan kasih sayang orangtua dan ketakutan akan dihukum karena keinginan seksual mereka yang tidak dapat diterima terhadap orangtua yang berbeda jenis kelamin. Untuk mengurangi kecemasan, menghindari hukuman, dan mempertahankan kasih sayang orangtua, anak-anak membentuk suatu superego dengan mengidentifikasikan diri dengan orangtua yang sama jenis kelamin, menginternalisasi standar-standar benar dan salah orangtua.

Struktur superego ini mempunyai dua komponen, yaitu ego ideal kata hati (*conscience*). Kata hati menggambarkan bagian dalam atau kehidupan mental seseorang, peraturan-peraturan masyarakat, hukum, kode, etika, dan moral. Pada usia kira-kira 5 tahun perkembangan superego secara khas akan menjadi sempurna. Ketika hal ini teijadi, maka suara hati terbentuk. Ini berarti bahwa pada usia sekitar 5 tahun orang sudah menyelesaikan pengembangan moralnya (Lemer & Hultsch, 1983).

Teori Belajar-Sosial tentang Perkembangan Moral

Teori belajar sosial melihat tingkah laku moral sebagai respons atas stimulus. Dalam hal ini, proses-proses penguatan, penghukuman, dan peniruan digunakan untuk menjelaskan perilaku moral anak-anak. Bila anak diberi hadiah atas perilaku yang sesuai dengan aturan dan kontrak sosial, mereka akan mengulangi perilaku tersebut. Sebaliknya, bila mereka dihukum atas perilaku yang tidak bermoral, maka perilaku itu akan berkurang atau hilang.

Teori Kognitif Piaget tentang Perkembangan Moral

Teori kognitif Piaget mengenai pengembangan moral melibatkan prinsip- prinsip dan proses-proses yang yang sama dengan pertumbuhan kognitif yang ditemui dalam teorinya tentang perkembangan intelektual. Bagi Piaget, perkembangan moral digambarkan melalui aturan permainan.

Karena itu, hakikat moralitas adalah kecenderungan untuk menerima dan menaati sistem peraturan. Berdasarkan hasil observasinya terhadap aturan-aturan permainan yang digunakan anak-anak, Piaget menyimpulkan bahwa pemikiran anak-anak tentang moralitas dapat dibedakan atas dua tahap, yaitu tahap *heteronomous morality* dan *autonomous morality* (Siefert & Hoffnung, 1994).

Heteronomous morality atau *morality of constraint* ialah tahap perkembangan moral yang teijadi pada anak usia kira-kira 6 hingga 9 tahun. Dalam tahap berpikir ini, anak-anak menghormati ketentuan-ketentuan suatu permainan sebagai sesuatu yang bersifat suci dan tidak dapat dirubah, karena berasal dari otoritas yang dihormatinya. Anak- anak pada masa ini yakin akan keadilan immanen, yaitu konsep bahwa bila suatu aturan dilanggar, hukuman akan segera dijatuhkan. Mereka percaya bahwa pelanggaran diasosiasikan secara otomatis dengan hukuman, dan setiap pelanggaran akan dihukum menurut tingkat kesalahan yang dilakukan seorang anak dengan mengabaikan apakah kesalahan itu disengaja atau kebetulan.

Autonomous morality atau *morality of cooperation* ialah tahap perkembangan moral yang teijadi pada anak-anak usia kira-kira 9 hingga 12 tahun. Pada tahap ini anak mulai sadar bahwa aturan-aturan dan hukum-hukum merupakan ciptaan manusia dan dalam menerapkan suatu hukuman atas suatu tindakan harus mempertimbangkan maksud pelaku serta akibat-akibatnya. Bagi anak-anak dalam tahap ini, peraturan-peraturan hanyalah masalah kenyamanan dan kontrak sosial yang telah disetujui bersama, sehingga mereka menerima dan mengakui perubahan menurut kesepakatan. Dalam tahap ini, anak juga meninggalkan penghormatan sepihak kepada otoritas dan mengembangkan penghormatan kepada teman sebayanya. Mereka nampak membandel kepada otoritas, serta lebih mentaati peraturan kelompok sebaya atau pimpinannya.

Teori Kohlberg tentang Perkembangan Moral

Teori Kohlberg tentang perkembangan moral merupakan perluas, modifikasi, dan redefeni atas teori Piaget. Teori ini didasarkan atas analisisnya terhadap hasil wawancara dengan anak laki-laki usia 10 hingga 16 tahun yang dihadapkan pada suatu dilema moral, di mana mereka harus memilih antara tindakan mentaati peraturan atau

memenuhi kebutuhan hidup dengan cara yang bertentangan dengan peraturan.

Berdasarkan pertimbangan yang diberikan atas pertanyaan kasus dilematis yang dihadapi seseorang, Kohlberg mengklasifikasikan perkembangan moral atas tiga tingkatan *(level),* yang kemudian dibagi lagi menjadi enam tahap *(stage)* (lihat table 9.1). Kohlberg setuju dengan Piaget yang menjelaskan bahwa sikap moral bukan hasil sosialisasi atau pelajaran yang diperoleh dari pengalaman. Tetapi, tahap-tahap perkembangan moral teijadi dari aktivitas spontan dari anak-anak. Anak- anak memang berkembang melalui interaksi sosial, namun interaksi ini memiliki corak khusus, di mana faktor pribadi yaitu aktivitas-aktivitas anak ikut berperan.

Hal penting lain dari teori perkembangan moral Kohlberg adalah orientasinya untuk mengungkapkan moral yang hanya ada dalam pikiran dan yang dibedakan dengan tingkah laku moral dalam arti perbuatan nyata. Semakin tinggi tahap perkembangan moral seseorang, akan semakin terlihat moralitas yang lebih mantap dan bertanggung jawab dari perbuatan-perbuatannya.

Tabel 14.1: *Tingkat dan Tahap Perkembangan Moral Menurut* Kohlberg

Tingkat	Tahap
1. Prakonvensional Moralitas Pada level ini anak mengenal moralitas berdasarkan dampak yang ditimbulkan oleh suatu perbuatan, yaitu menyenagkan (hadiah) atau menyakitkan (hukuman). Anak tidak melanggar aturan karena takut akan ancaman hukuman dari otoritas. 2. Konvensional Suatu perbuatan dinilai baik oleh anak apabila mematuhi harapan otoritas atau kelompok sebaya.	1. Orientasi Kepatuhan dan Hukuman Pemahaman anak tentang baik dan buruk ditentukan oleh otoritas. Kepatuhan terhadap aturan adalah untuk menghindari hukuman dari otoritas. 2. Orientasi hedonistik-instrumental suatu perbuatan dinilai baik apabila berfungsi sebagai instrumen untuk memenuhi kebutuhan atau kepuasan diri.

Tingkat	Tahap
3. Pasca Konvensional Pada level ini aturan dan institusi dari masyarakat tidak dipandang sebagai tujuan akhir, tetapi diperlukan sebagai subjek. Anak mentaati aturan untuk menghindari hukuman kata hati.	3. Orientasi anak yang baik tindakan berorientasikan pada orang lain. Suatu perbuatan dinilai baik apabila menyenangkan bagi orang lain. 4. Orientasi keteraturan dan otoritas perilaku yang dinilai baik adalah menunaikan kewajiban, menghormati otoritas, dan memelihara ketertiban sosial. 5. Orientasi kontrol sosial-legalistik ada semacam perjanjian antara dirinya dan lingkungan sosial. Perbuatan dinilai baik apabila sesuai dengan perundang-undangan yang berlaku. 6. Orientasi kata hari kebenaran ditentukan oleh kata hati, sesuai dengan prinsip-prinsip etika universal yang bersifat abstrak dan penghormatan

Sumber: Lemer & Hultsch, 1983; Hetherington & Parke, 1979

Penalaran Moral

Moral merupakan suatu kebutuhan penting bagi remaja, terutama sebagai pedoman menemukan identitas dirinya, mengembangkan hubungan personal yang harmonis, dan menghindari konflik-konflik peran yang selalu teijadi dalam masa transisi. Meskipun moral erat kaitannya dengan hubungan interpersonal, namun sejak lama ia telah menjadi wilayah pembahasan dalam filsafat. Oleh sebab itu, Lawrence Kohlberg menempatkan moral sebagai fenomena kognitif dalam kajian psikologi. Apa yang disebut dengan moral menurut Kohlberg adalah bagian dari penalaran (*reasoning*), sehingga ia pun menamakannya dengan penalaran moral *(moral reasoning).* Penalaran atau pertimbangan

tersebut berkenaan dengan keluasan wawasan mengenai relasi antara diri dan orang lain, hak dan kewajiban. Relasi diri dengan orang lain ini didasarkan atas prinsip *equality,* artinya orang lain sama derajatnya dengan diri. Jadi, antara diri dan diri orang lain dapat dipertukarkan. Ini disebut prinsip *reciprocity.* Moralitas pada hakikatnya adalah penyelesaian konflik antara diri dan diri orang lain, antara hak dan kewajiban (Setiono, 1994)

Dengan demikian, orang yang bertindak sesuai dengan moral adalah orang yang mendasarkan tindakannya atas penilaian baik-buruknya sesuatu. Karena lebih bersifat penalaran, maka perkembangan moral menurut Kohlberg sejalan dengan perkembangan nalar sebagaimana yang dikemukakan oleh Piaget. Makin tinggi tingkat penalaran seseorang menurut tahap-tahap perkembangan Piaget tersebut, makin tinggi pula tingkatan moralnya. Dengan penekannya pada penalaran ini, berarti Kohlberg ingin melihat struktur proses kognitif yang mendasari jawaban atau pun perbuatan-perbuatan moral.

Sesuai dengan tahap-tahap perkembangan moral menurut Kohlberg, tingkat penalaran moral remaja berada pada tahap konvensional. Hal ini adalah karena dibandingkan dengan anak-anak, tingkat moralitas remaja sudah lebih matang. Mereka sudah mulai mengenal konsep-konsep moralitas seperti kejujuran, keadilan, kesopanan, kedisiplinan dan sebagainya. Walaupun anak remaja tidak selalu mengikuti prinsip-prinsip moralitas mereka sendiri, namun riset menyatakan bahwa prinsip-prinsip tersebut menggambarkan keyakinan yang sebenarnya dari pemikiran moral konvensional.

Beberapa penelitian tentang penalaran moral remaja yang mengacu pada teori penalaran moral Kohlberg, menunjukkan bahwa pada umumnya remaja berada dalam tingkatan konvensional. Penelitian Kusdwiratri Setiono (1982) misalnya, menunjukkan bahwa dari 180 mahasiswa Universitas Padjadjaran peserta KKN yang diukur penalaran moralnya berdasarkan Moral Judgment Interview (MJI); 1 % tahap 2, 56 % tahap 3 dan 43 % tahap 4. Penelitian Budi Susilo (1986) dengan menggunakan alat ukur yang sama terhadap tingkat penalaran moral dari 71 mahasiswa di Yogyakarta menemukan adanya perbedaan antara mahasiswa yang aktif dan yang tidak aktif dalam kegiatan Lembaga Sosial Masyarakat. Sekitar 39 %

penalarannya mencapai tahap 4, sedangkan mahasiswa yang tidak aktif hanya 8 % yang mencapai tahap 4 (Setiono, 1994).

Hasil penelitian tersebut menunjukkan bahwa tahap penalaran moral remaja Indonesia pada umumnya berkisar antara tahap 3 dan 4, bahkan lebih banyak yang baru mencapai tahap 3. Ini mengindikasikan bahwa perkembangan penalaran moral remaja Indonesia secara umum belum optimal. Hal ini terbukti dengan masih banyaknya ditemui remaja yang mengalami dekadensi moral. Untuk itu, agaknya perlu melakukan program intervensi untuk meningkatkan tahap penalaran moral di kalangan remaja. Mengacu pada teori perkembangan penalaran moral Kohlberg, idealnya penalaran moral remaja sudah mencapai tahap 5, yakni telah memiliki prinsip moral sendiri yang bisa sama atau berbeda dengan sistem moral masyarakat. Remaja yang mencapai tahap 5 perkembangan penalaran moralnya tidak mudah terbawa arus mengikuti apa yang dianggap baik atau buruk oleh masyarakat. Pencapaian penalaran moral tahap 5 ini sangat penting bagi remaja, sebab ia akan menduduki posisi kunci dalam masyarakat di masa mendatang.

Perkembangan Spiritualitas

Pengertian Spiritualitas

Kata spiritualitas berasal dari bahasa Inggris yaitu *"spirituality",* kata dasarnya *"spirit"* yang berarti: "roh, jiwa, semangat" (Echols & Shadily, 1997). Kata *spirit* sendiri berasal dari kata Latin *"spiritus'* yang berarti: "luas atau dalam *(breath),* keteguhan hati atau keyakinan *(courage),* energi atau semangat *(vigor),* dan kehidupan (Ingersoll, 1994). Kata sifat *spiritual* berasal dari kata Latin *spiritualis* yang berarti *"of the spirit"* (kerohanian).

Ingersoll (1994) mengartikan spiritualitas sebagai wujud dari karakter spiritual, kualitas atau sifat dasar. Belakangan, definisi tentang spiritualitas meliputi komunikasi dengan Tuhan (Fox, 1983) dan upaya seseorang untuk bersatu dengan Tuhan (Magill & McGreal, 1988). Tillich (1959) menulis bahwa spiritualitas merupakan persoalan pokok manusia dan pemberi makna substansi dari kebudayaan. Witmer (1989) mendefinisikan spiritualitas sebagai suatu kepercayaan akan adanya suatu kekuatan atau suatu yang lebih agung dari diri sendiri. Bollinger

(1969) menggambarkan kebutuhan spiritual sebagai kebutuhan terdalam dari diri seseorang yang apabila terpenuhi individu akan menemukan identitas dan makna hidup yang penuh arti. Booth (1992) menjelaskan bahwa spiritualitas adalah suatu sikap hidup yang memberi penekanan pada energi, pilihan kreatif dan kekuatan penuh bagi kehidupan serta menekankan pada upaya penyatuan diri dengan suatu kekuatan yang lebih besar dari individual, suatu *cocreatorship* dengan Tuhan. May (1988) menyebutkan bahwa spirit manusia *"is the source of our yearning as well as our very life."* Schaef (1992) menyamakan spiritualitas dengan ketenangan hati (*sobriety*) dan hidup dalam proses (*living in process),* yang diartikan sebagai peijalanan, proses dan kelangsungan hidup kita.

Menurut Aliah B. Purwakania Hasan (2006), spiritualitas memiliki ruang lingkup dan makna pribadi yang luas, Hanya saja, spiritualitas mungkin dapat dimengerti dengan membahas kata kunci yang sering muncul ketika orang-orang menggambarkan arti spiritualitas bagi mereka. Dengan mengutip hasil penelitian Martsolf dan Mickley, Aliah B. Purwakania Hasan menyebutkan beberapa kata kunci yang bisa dipertimbangkan, yaitu:

1. *Meaning* **(makna).** Makna merupakan sesuatu yang signifikan dalam kehidupan manusia, merasakan situasi, memiliki dan mengarah pada suatu tujuan.
2. *Values* **(nilai-nilai).** Nilai-nilai adalah kepercayaan, standar dan etika yang dihargai.
3. *Transcendence* **(transendensi).** Transendensi merupakan pengalaman, kesadaran dan penghargaan terhadap dimensi transendental bagi kehidupan di atas diri seseorang.
4. *Connecting* **(bersambung).** Bersambung adalah meningkatkan kesadaran terhadap hubungan dengan diri sendiri, orang lain, Tuhan dan alam.
5. *Becoming* **(menjadi).** Menjadi adalah membuka kehidupan yang menuntut refleksi dan pengalaman, termasuk siapa seseorang dan bagaimana seseorang mengetahui.

Spiritualitas dan Religiusitas

Untuk lebih memahami pengertian tentang spiritualitas, perlu juga diuraikan tentang hubungannya dengan religiusitas. Ini adalah penting,

karena belakangan berkembang paham yang menganggap spiritualitas lebih penting dari agama. Pandangan ini berkembang terutama sejak John Naisbitt dan Aburdene, dua futurolog kenamaan mengeluarkan semboyan yang berbunyi: "*Spirituality, Yes, Organized Religion, No.”*

Menurut estimasi Naisbitt dam Aburdene, masyarakat masa depan akan cenderung mengabaikan agama dan lebih mendalami spiritualitas. Karena itu, perbedaan keduanya akan semakin tajam, meskipun keduanya sama-sama berkaitan dengan kebutuhan manusia yang paling mendasar. Menurut kedua futurolog tersebut, berdasarkan hasil-hasil pengumpulan pendapat, ada indikasi menaiknya spiritualitas di kalangan masyarakat Amerika, lebih tinggi dari masa-masa sebelumnya. Sebagian besar mereka percaya bahwa "Tuhan adalah kekuatan spiritual yang positif dan aktif,” meskipun gejala itu disertai dengan menurunnya peran agama-agama formal. Kalangan muda yang terpelajar di sekolah-sekolah tinggi pertama-tama bersikap sangat kritis terhadap agama-agama formal. Mereka menilai bahwa gereja dan sinagog "sibuk dengan masalah- masalah keorganisasian, dengan mengesampingkan isu-isu theologis dan spiritual.” Karena itu kata Naisbitt dan Aburdene, mereka kaum muda itu bukan manusia “beragama” (religious), melainkan “berkeruhanian” (spiritual).

Agama memang tidak mudah untuk didefinisikan secara tepat, karena agama mengambil bentuk bermacam-macam di antara suku-suku dan bangsa-bangsa di dunia ini. Secara etimologi, religion (agama) berasal dari bahasa Latin religio, yang berarti suatu hubungan antara manusia dan Tuhan. Istilah Latin ini merupakan transformasi dari kata religare, yang berarti to bind together (menyatukan). Berdasarkan akar kata ini, Ingersoll (1994) mendefinisikan religion sebagai: "an expression of beliefs in conduct and ritual, the basis for a medium of organized worship and fellowship becomes apparent.”

Berbeda dengan agama, spiritualitas lebih banyak melihat aspek dalam lubuk hati, riak getaran hati nurani pribadi, sikap personal yang bagi banyak orang lain merupakan misteri, karena intimitas jiwa. Dalam hal ini, spiritualitas mencakup citra rasa totalitas kedalaman pribadi manusia. Berdasarkan pemahaman ini, spiritualitas tampak lebih ekstrim, lebih dalam dari agama yang cenderung lebih eksoterik formal dan kaku. Dalam hal ini Ingersoll (1994) menulis:

“...two distinction can be drawn between spirituality and religion. First, religions provision of a social identity may not necessarily be provided in a personal spirituality. Second, due to the corporate nature of religion there may be fewer variations in its stipulated behavioral correlates than those found in personal spiritualities.

Kutipan di atas memperlihatkan bahwa Ingersol membedakan secara tajam antara agama dan spiritualitas. Untuk lebih memberi pemahaman tentang istilah spiritualitas dan religiusitas, ada baiknya dikutip penjelasan Aliah B. Purwakania Hasan (2006), seorang ahli psikologi dari Universitas Indonesia (UI):

> Istilah spiritual dan religius sering kali dianggap sama, namun banyak pakar yang menyatakan keberatannya jika kedua istilah ini dipergunakan saling silang. Spiritualitas kehidupan adalah inti keberadaan dari kehidupan. Spiritualitas adalah kesadaran tentang diri, dan kesadaran individu tentang asal, tujuan, dan nasib. Agama adalah kebenaran mutlak dari kehidupan yang memiliki manifestasi fisik di atas dunia. Agama merupakan serangkaian praktik perilaku tertentu yang dihubungkan dengan kepercayaan yang dinyatakan oleh institusi tertentu dan dianut oleh anggota-anggotanya. Agama memiliki kesaksian iman, komunitas dan kode etik. Dengan kata lain, spiritualitas memberikan jawaban siapa dan apa seseorang itu (keberadaan dan kesadaran), sedangkan agama memberikan jawaban apa yang harus dikerjakan seseorang (perilaku atau tindakan). Seseorang bisa saja mengikuti agama tertentu, namun tetap memiliki spiritualitas. Orang-orang juga dapat menganut agama yang sama, namun belum tentu memiliki jalan atau tingkat spiritualitas yang sama. Perbedaan juga harus dibuat antara spiritualitas yang berbeda dengan agama dan spiritualitas dalam agama.

Meskipun keduanya (agama dan spiritualitas) terlanjur dipisahkan, namun untuk pemenuhan makna hidup manusia yang sejati, nampaknya harus ada upaya pemaduan antara spiritualitas dan agama. "Agama memang tidak sama dengan spiritualitas, namun agama merupakan bentuk spiritualitas yang hidup dalam peradaban”, dengan pernyataan

William Irwin Thompson (daiam Aliah B. Purwakania Hasan, 2006). Bahkan Mickley *et al* (dalam Achir Yani S. Hamid, 2000), menyebutkan bahwa agama merupakan salah satu dimensi dari spiritualitas, di samping dimensi eksistensial. Dimensi eksistensial dari spiritualitas berfokus pada tujuan dan makna hidup, sedangkan dimensi agama dari spiritualitas berfokus pada hubungan seseorang dengan Tuhan Yang Maha Penguasa. Singkatnya, agama bisa dikatakan tidak sama dengan spiritualitas, tetapi keduanya tidak bisa dipisahkan. Betapapun, agama tanpa spiritualitas adalah kering, dan spiritualitas tanpa agama lumpuh. Atau seperti apa yang dikemukankan oleh Nasr, "mengembangkan spiritualitas tanpa agama seperti menanam pohon di atas angin, tidak akan tumbuh sempurna."

Wacana Spiritualitas dalam Psikologi Kontemporer

Dalam dua dekade belakangan ini, isu-isu seputar spiritualitas banyak mendapat perhatian dalam studi-studi sains sosial. Wacana tentang spiritualitas semakin meningkat, terutama sejak John Naisbitt dan Patricia Aburdene memandang zaman sekarang ini sebagai *"New Age"* (Zaman Baru) yang dicirikan dengan pesatnya perhatian manusia modem terhadap dunia spiritual. Bahkan slogan *"Spirituality, Yes; Organized Religion, No",* yang ditulis oleh kedua futurolog ini, telah menjadi petunjuk betapa besarnya perhatian manusia Barat khususnya terhadap dunia spiritual, khususnya terhadap spiritualitas Timur.

Terjadinya peningkatan penggunaan kata spiritualitas dalam disiplin akademis dan literatur-literatur populer, telah menjelmakan suatu konsep spiritualitas untuk menggambarkan bermacam-macam kapasitas. Meskipun literatur dalam ilmu-ilmu sosial lainnya seperti sosiologi (morberg, 1979) dan teologi kontemporer (Schneiders, 1989) telah menunjukkan adanya peningkatan perhatian dalam menjelaskan konsep spiritualitas, namun dalam bidang psikologi belum terlihat adanya riset yang mendalam yang bisa diterima sebagai subjek teoritis atau klinis yang penting. Bahkan menurut Ingersoll (2004), dalam literatur terapeutik masalah spiritualitas cenderung diabaikan. Setidaknya terdapat dua alasan mengapa spiritualitas kurang mendapat perhatian dalam kajian-kajian psikologi umumnya, yaitu: *pertama,* sebagaimana dinyatakan oleh Shafranske dan Gorsuch (1984), relatif kurangnya perhatian terhadap studi tentang spiritual dalam psikologi mungkin dapat

dilacak pada akar historis profesi tersebut yang berusaha memisahkan diri dari disiplin filosofis non-empirik. Hal ini diperburuk oleh fakta bahwa konsep spiritual sendiri bersifat dinamis dan secara historis telah mengalami banyak perubahan bentuk dalam kaitannya dengan institusi religius, struktur politik, dan pergerakan sosial.

Kedua, dalam hubungan dengan praktik klinis, diskusi tentang spiritualitas yang terjadi dalam konseling sering berhadapan dengan kenyataan bahwa kerangka acuan yang digunakan *therapist* sering bertentangan dengan apa yang dialami oleh klien. Meskipun demikian, para profesional dalam bidang psikologi mengambil secara serius Riset Bergin's (1980) mengenai dampak penilaian konselor dalam psikoterapi, suatu usaha bertanggung jawab yang harus dilakukan untuk menjelaskan bagaimana pemahaman tentang spiritual memengaruhi penilaian tersebut. Seperti apa yang dikemukakan oleh Tjeltveit (1989) bahwa kegagalan dalam memahami semua model manusia (termasuk model spiritual) merupakan suatu bentuk pengabaian risiko aspek kunci dari pengalaman dan perilaku manusia. Sayangnya, problem yang banyak muncul dari data-data yang ada adalah di sekitar konsep yang telah dinyatakan dalam suatu konseptual, versus kuantitatif, bentuk keragu-raguan ilmiah yang terus dipromosikan.

Spiritualitas dalam Psikologi Humanistik

Psikologi humanistik muncul pada pertengahan abad ke-20 sebagai reaksi terhadap teori psikodinamik dan behavioristik. Keduanya dianggap telah mereduksi manusia sebagai mesin atau makhluk rendah. Psikoanalisis berkutat pada insting-insting hewani dan memahami manusia dari perilaku pasien. Para teori tikus humanistik, seperti Carl Rogers (1902- 1987) dan Abraham Maslow (1908-1970) meyakini bahwa tingkah laku manusia tidak dapat dijelaskan sebagai hasil dari konflik-konflik yang tidak disadari maupun sebagai hasil pengkondisian (*conditioning*) yang sederhana. Teori ini menyiratkan penolakan terhadap pendapat bahwa tingkah laku manusia semata-mata ditentukan oleh faktor di luar dirinya. Sebaliknya, teori ini melihat manusia sebagai aktor dalam drama kehidupan, bukan reaktor terhadap insting atau tekanan lingkungan. Teori ini berfokus pada pentingnya pengalaman disadari yang bersifat subjektif dan *self-direction.*

Aliran humanistik berhubungan erat dengan aliran filosofis Eropa yang disebut sebagai "eksistensialisme”. Para eksistensialis, seperti filsuf Martin Heidegger (1889-1976) dan Jean-Paul Sartre (1905-1980), memfokuskan perhatian pada pencarian arti dan pentingnya pilihan pada eksistensi manusia. Para eksistensialis juga meyakini bahwa kemanusiaan kita membuat kita bertanggung jawab atas arah yang akan diambil dalam kehidupan kita.

Berbeda dengan psikoanalisis yang memandang buruk hakikat manusia, dan psikologi behavior yang memandang netral, psikologi humanistik berasumsi bahwa manusia pada dasarnya memiliki potensi- potensi yang baik, minimal lebih banyak baiknya daripada buruknya. Psikologi humanistik memusatkan perhatian untuk menelaah kualitas- kualitas insani, yakni sifat-sifat dan kemampuan khusus manusia yang terpatri pada eksistensinya, seperti kemampuan abstraksi, daya analisis dan sintesis, imajinasi, kreativitas, kebebasan berkehendak, tanggung jawab, aktualisasi diri, makna hidup, pengembangan pribadi, humor, sikap etis dan rasa estetika. Kualitas-kualitas ini bebanr-benar khas insani dan tidak dimiliki oleh makhluk lain, terutama hewan. Ini jelas berbeda dari sasaran studi psikoanalisis dan psikologi behavior, yang menekankan pada insting dan dorongan-dorongan serta pola-pola perilaku manusia hasil rekayasa dan proses pembiasaan yang juga terdapat pada hewan. Di samping itu, psikologi humanistik memandang manusia sebagai makhluk yang memiliki otoritas atas kehidupan dirinya sendiri. Asumsi ini menunjukkan bahwa manusia adalah makhluk yang sadar, mandiri, pelaku aktif yang dapat menentukan hampir segalanya. Ia adalah makhluk dengan julukan *the self determining being* yang mampu sepenuhnya menentukan tujuan-tujuan yang paling diinginkannya dan cara-cara mencapai tujuan itu yang dianggapnya paling tepat.

Para teoritikus humanistik mempertahankan bahwa manusia memiliki kecenderungan bawaan untuk melakukan *self-actualization* - untuk berjuang menjadi apa yang mereka mampu. Setiap manusia memiliki serangkaian perangai dan bakat-bakat yang mendasari perasaan dan kebutuhan individual serta memberikan perspektif yang unik dalam hidup kita. Meskipun pada akhirnya setiap manusia akan mati, namun masing-masing dapat mengisi kehidupan dengan penuh arti dan bertujuan apabila kita mengenali dan menerima kebutuhan dan

perasaan terdalam kita. Kita hidup secara autentik. Kesadaran diri terhadap perasaan-perasaan autentik dan pengalaman subjektif dapat membantu kita untuk membuat pilihan-pilihan yang lebih bermakna.

Viktor Frankl adalah salah seorang tokoh psikologi humanistik yang sangat mempercayai dan banyak mempelajari fenomena makna hidup, kehendak untuk hidup bermakna dan bagaimana mengembangkan makna hidup. Perhatiannya yang besar terhadap fenomena makna hidup *(the meaning of life)* ini kemudian melahirkan sebuah aliran psikologi/psikiatri yang dikenal dengan *Logoterapi.*

Sesuai dengan akar kata "logos" yang dalam bahasa Yunani berarti *"meaning* (makna) dan juga *"spirituality'* (kerohanian), maka logoterapi merupakan aliran psikologi yang mengakui adanya dimensi kerohanian atau spiritualitas di samping dimensi-dimensi ragawi, kejiwaan dan lingkungan sosial budaya. Frankl beranggapan bahwa keinginan yang paling fundamental dari manusia adalah keinginan untuk memperoleh makna bagi eksistensinya, yang dalam bahasa Frankl disebut sebagai "kehendak akan makna *(the will to meaning).* Jika kehendak akan makna itu tidak terpenuhi, maka individu akan mengalami frustrasi eksistensial, yang pada gilirannya dapat mengarahkan individu tersebut pada suatu bentuk neorosis yang ditandai dengan pelarian dari kebebasan dan tanggung jawab. Konsep dasar yang melandasi logoterapi adalah konsep tentang manusia sebagai makhluk spiritual yang keberadaannya memiliki makna instrinsik. Makna itu bersifat individual, dan manusia harus menemukannya dalam kehidupan (Misiak & Sexton, 1988).

Logoterapi mengajarkan bahwa manusia harus dipandang sebagai kesatuan fisik, psikologis dan spiritual yang tidak terpisahkan. Dimensi spiritual, yang disebut Frankl sebagai *noos* merupakan dimensi yang menjadi sumber kekuatan dan kesehatan bagi manusia dalam melakukan terapi secara baik. Dimensi ini mengandung semua sifat khas manusia, seperti keinginan untuk memberi makna, orientasi tujuan, kreativitas, imajinasi, intuisi, keimanan, visi akan menjadi apa, kemampuan untuk mencintai di luar kecintaan yang visio-psikologis, kemampuan mendengarkan hati nurani di luar kendali superego, selera humor. Di dalamnya juga terkandung pembebasan diri dan transendensi diri atau kemampuan untuk menggapai orang yang kita cintai atau mengejar tujuan yang kita yakini. Di dalam dunia spirit, kita tidak dipandu, tetapi

kita adalah pemandu, pengambil keputusan. Reservoir kesehatan ada pada setiap orang, apa pun agama dan keyakinannya. Kebanyakan dari reservoir ini terdapat di alam tak-sadar kita; adalah tugas seorang logoterapis untuk menyadarkan kita akan perbendaharaan kesehatan spiritual ini (Farby, 1980).

Menurut Frankl, pengertian spiritual di sini sama sekali tidak mengandung konotasi agama, tetapi dimensi ini dianggap sebagai inti kemanusiaan dan merupakan sumber makna hidup dan potensi dari berbagai kemampuan dan sifat luhur manusia yang luar biasa yang sejauh ini terabaikan dari telaah psikologi.

Spiritualitas dalam Psikologi Transpersonal

Psikologi transpersonal sebenarnya merupakan kelanjutan atau lebih tepatnya pengembangan dari psikologi humanistik. Aliran psikologi ini disebut aliran keempat psikologi. S.I. Shapiro dan Denise H. Lajoie (1992) menggambarkan psikologi transpersonal sebagai berikut: *"Transpersonal psychology is concerned with the study of humanitys highest potential, and with the recognation, understanding, and realization of unitive, spiritual, and trancendent states of consciousness.*

Dari rumusan di atas terlihat dua unsur penting yang menjadi perhatian psikologis transpersonal, yaitu potensi-potesni luhur (*the highest potentials*) dan fenomena kesadaran (*state of consciousness)* manusia. Dengan perkataan lain, psikologi transpersonal memfokuskan perhatian pada dimensi spiritual dan pengalaman-pengalaman rohaniah manusia.

The states of consciousness atau lebih populernya disebut *the altered states of consciousness* adalah pengalaman seseorang melewati batas-batas kesadaran biasa, seperti pengalaman-pengalaman alih dimensi, memasuki alam-alam kebatinan, kesatuan mistik, komunikasi batiniah, pengalaman meditasi, dan sebagainya. Demikian juga mengenai potensi-potensi luhur manusia menghasilkan telaah-telaah seperti *altered states of consciousness, extra sensory perception,* transendensi diri, kerohanian, potensi luhur dan paripurna, dimensi di atas alam kesadaran, pengalaman mistik, ekstasi, parapsikologi, paranormal, daya- daya batin, pengalaman spiritual dan praktek-praktek keagamaan di kawasan Timur dan di berbagai belahan dunia lainnya, dan sebagainya.

Psikologi transpersonal berawal dari penelitian-penelitian psikologi kesehatan yang dilakukan oleh Abraham Maslow dalam tahun 1960-an. Maslow melakukan serangkaian penelitian yang intensif dan luas tentang pengalaman-pengalaman keagamaan, seperti "pengalaman-pengalaman puncak” *(peak experiences).* Laporan-laporan diperoleh dari jawaban atas permintaan untuk memikirkan pengalaman-pengalaman yang sangat indah dalam kehidupan seseorang. Ditemukan bahwa orang-orang yang mengalami pengalaman-pengalaman puncak merasa lebih terintegrasi, lebih bersatu dengan dunia, lebih menjadi raja atas diri mereka sendiri, lebih spontan, kurang menyadari ruang dan waktu, lebih cepat dan mudah mencerap sesuatu, dan sebagainya.

Dari hasil penelitiannya ini, Maslow berkesimpulan bahwa pengalaman keagamaan adalah *peak experience, plateau* dan *farthes reaches of human nature.* Oleh sebab itu kata Maslow, psikologi belum sempurna sebelum difokuskan kembali dalam pandangan spiritual dan transpersonal. Lebih jauh Maslow, (1968) menulis: *"I should say also that I consider humanistic, Third Forces Psychology, to be transitional, a preparation for a still higher Fourth Psychology, a transpersonal, transhuman, centered in the cosmos rather human need and interest, going beyond humanness, identity, self actualization, and the like."*

Sepanjang sejarah kemanusiaan, manusia bertanya, "siapakah aku?”. Tradisi keagamaan menjawabnya dengan menukik jauh ke dalam, "wujud spiritual, ruh.” Psikologi modem menjawab dengan menengok ke dalam (tidak terlalu dalam), *self, ego,* eksistensi psikologis" dan psikoterapi merupakan perjalanan psikologis untuk menemukan diri ini. Psikologi transpersonal menggabungkan kedua jawaban ini. Ia mengambil pelajaran dari semua angkatan psikologi dan kearifan perenial *(philosophia perennis)* agama. Psikologi transpersonal menunjukkan bahwa di luar alam kesadaran biasa terdapat ragam dimensi lain yang luar biasa potensialnya serta mengajarkan praktik- praktik untuk mengantarkan manusia pada kesadaran spiritual, di atas *id, ego* dan *superego-nya* Freud.

Agama-agama berbicara tentang kesadaran spiritual yang luas dan multidimensional. Diri kita, eksistensi psikologis kita, hanyalah penampakkan luar dari esensi spiritual kita. Penjelasan psikologis yang hanya berkutat pada penampakkan luar jelas tidak memadai. Menyembuhkan gangguan mental dengan menggarap diri lahiriyah sama

saja dengan mendorong mobil mogok tanpa memperbaiki mesinnya. Bahkan, sebagaimana disebutkan oleh Cortright (1997), "sedalam apa pun studi tentang genetika, biokimia atau neurologi, pada satu sisi atau sistem keluarga, interaksi ibu-anak dan pengalaman masa kecil pada sisi yang lain—atau dengan perkataan lain, tidak ada penjelasan apa pun, yang hanya memperhitungkan penampakkan luar dari masalah *nature* (tabiat) dan *nurture* (lingkungan)—dapat memberikan jawaban memuaskan pada masalah fundamental manusia. Hanya dengan memandang ke dimensi spiritual, yang memasukkan dan sekaligus mentransendenkan warisan dan lingkungan, kita dapat menemukan jawaban yang tepat untuk masalah eksistensi manusia."

Sejak tahun 1969, ketika *Journal of Transpersonal Psychology* terbit untuk pertama kalinya, psikologi mulai mengarahkan perhatiannya pada dimensi spiritual manusia. Penelitian dilakukan untuk memahami gejala- gejala rohaniah, seperti *peak experience,* pengalaman mistis, ekstasi, kesadaran rohaniah, kesadaran kosmis, aktualisasi transpersonal, pengalaman spiritual, dan akhirnya kecerdasan spiritual (Rahmat, 2001).

Psikologi transpersonal, seperti halnya psikologi humanistik, menaruh perhatian pada dimensi spiritual manusia yang ternyata mengandung berbagai potensi dan kemampuan luar biasa yang sejauh ini terabaikan dari telaah psikologi kontemporer. Bedanya adalah; psikologi humanistik lebih memanfaatkan potensi-potensi ini untuk peningkatan hubungan antar manusia, sedangkan psikologi transpersonal lebih tertarik untuk meneliti pengalaman subjektif-transendental, serta pengalaman luar biasa dari potensi spiritual ini (Bastaman, 1997).

Gambaran selintas mengenai psikologi transpersonal menunjukkan bahwa aliran ini mencoba untuk menjajagi dan melakukan telaah ilmiah terhadap suatu dimensi yang sejauh ini lebih dianggap sebagai bidang garapan kaum kebatinan, rohaniawan, agamawan, dan mistikus. Sekalipun masih dalam taraf telaah awal, psikologi transpersonal menunjukkan bahwa di luar alam kesadaran biasa terdapat ragam dimensi lain yang luar biasa potensialnnya.

Dimensi-Dimensi Spiritualitas

Meskipun para peneliti tentang spiritual yang sehat mencatat bahwa spiritual harus dipahami dalam multidimensional, namun Ingersoll

(1994) menggambarkan spiritualitas dalam tujuh dimensi, yaitu makna *(meaning),* konsep tentang ketuhanan *(conception of divinity),* hubungan *(relationship),* misteri *(mystery),* pengalaman *(experience),* perbuatan atau permainan *(play),* dan integrasi *(integration).*

Meaning. Meaning atau makna merupakan dimensi terpenting dari spiritualitas. Meskipun makna tidak mungkin digambarkan dalam cara- cara yang umum, namun ia dapat dipahami sebagai sesuatu yang dialami individu yang membuat kehidupannya lebih bernilai atau berharga. Manusia mengisi hidupnya bukan untuk suatu tujuan yang sia-sia. Pasti ada yang menjadi sasaran dan ada energi yang menggerakkan dirinya secara dinamis untuk dapat mencapai sasaran tersebut. Sasaran merupakan wujud kriterium yang ingin dan akan dicapai seseorang. Ia dapat bermakna, tapi juga berpeluang untuk menjadi tanpa makna. Bila ia bermakna, maka secara psikologis sasaran ini memberi kepuasan bagi seseorang. Seperti tiga konsep dasar yang diuraikan Viktor Frankl: *"life has a meaning under all circumstances, people have a will to meaning, people have freedom under all circumstances to active the will to meaning and to find."* Setiap orang ingin mengisi kehidupannya menjadi bermakna, dan ia memiliki kebebasan yang bertanggung jawab untuk menentukan sikap bagaimana ia akan mencapai makna hidupnya itu. Manusia memiliki perangkat atau alat untuk mencapai makna ini, yang berkembang sesuai dengan pengalaman yang mengasah dirinya.

Conception of divinity. Dimensi kedua dari spiritualitas adalah konsep tentang ketuhanan. Bagaimana konseptualisasi seseorang tentang Tuhan mungkin bermacam-macam. Fox (1983) mengategorikan konsep individu tentang Tuhan atas teistik, ateistik, pantheistik, atau panetheistik. Secara teistikal individu berhubungan dengan kekuatan atau wujud transenden yang utama. Secara ateistik seseorang menyangkal *(refute)* atau menolak *(resist)* konsepsi tentang Ketuhanan. Dalam hubungan pantheistik individu berhubungan dengan suatu kekuatan absolut yang bersemayam dalam semua keberadaan, termasuk dalam individu itu sendiri. Dalam hubungan pantheistik, kekuatan atau wujud ketuhanan meliputi *(Hows)* seluruh yang ada dan secara paradox melebih semua yang ada.

Relationship. Dimensi spiritualitas yang ketiga adalah dimensi hubungan. Salah satu tujuan dari semua mitologi, termasuk sistem agama adalah untuk menemukan hubungan (Campbell, 1990).

Hubungan ini mencakup bagaimana individu berhubungan dengan konsepnya tentang ketuhanan dan dengan orang lain. Dalam hal ini Nelson (1988) mengatakan: *"by spirituality I mean the ways and patterns by which the person - intellectually, emotionally, and physically - relates to that which is ultimately real and worthful for him or her."*

Burns (1989) kemudian mengembangkan gagasan tentang hubungan dalam spiritualitas dengan mendefinisikannya sebagai suatu perjuangan untuk dan penyatuan dengan realitas dari interkoneksi antardiri, orang lain, dan dengan Zat Yang Maha Kuasa (*Infine*) atau yang bersifat ketuhanan *(Divine).* Bums mencatat bahwa hubungan ini terjadi selama mengalami pengalaman batin dan menghasilkan suatu perubahan dalam kehidupan, dan kemudian hubungan tersebut meningkatkan *sense of connectedness* seseorang dengan Zat yang dianggap Tuhan serta dengan semua kehidupan yang ada.

Mystery. Misteri juga merupakan salah satu dimensi spiritualitas yang penting. Banyak upaya untuk menggambarkan spiritualitas menyinggung masalah misteri atau ambiguitas dari spiritual. Banks (1980) , dalam menguraikan dimensi misteri ini mencatat bahwa spiritualitas merupakan dimensi yang secara tipikal dirasakan sebagai sesuatu yang tidak bisa dipahami dan tidak bisa dilukiskan. Ketika orang berbicara tentang kekuatan transenden, pengalaman fenomenologis tentang makna, atau kesadaran akan alam yang tidak bisa dilukiskan seperti interkoneksi antar-individual, mereka sampai pada batas-batas yang tak terkatakan dan misterius. Misteri dan toleransi baginya, merupakan bagian dari semua tradisi spiritual. Sejumlah deskripsi tentang spiritualitas hams mengikutsertakan *(provide)* beberapa kosa kata yang mengakui misterius dan hams juga memperlengkapi orang dengan cara untuk menyebutnya.

Experience. Di samping konsep tentang tak terbatas, kesadaran tentang makna, dinamika hubungan, dan dimensi misteri, terdapat kebutuhan untuk menjelaskan bagaimana semua ini dimanifestasikan dalam pengalaman *(experience)* individual. Campbell (dalam Cousineau, 1990) menekankan pentingnya pengalaman spiritual, di mana orang menceritakan tentang pencarian makna hidup; apa yang sesungguhnya mereka cari tidak lain adalah pengalaman hidup. Campbell menyatakan bahwa makna diperoleh dari pengalaman. Moberg (1971) bahwa menyatakan bahwa spiritualitas sering dihubungkan dengan pengalaman

yang terjadi dalam kehidupan dan dapat menggarisbawahi sejumlah besar pengalaman estatik manusia seperti orgasme seksual dan asthetik getaran nada. Belakangan, pemahaman tentang pengalaman sama dengan apa yang disebut oleh Maslow *peak experiences* (pengalaman puncak). Maslow menyatakan bahwa elemen spiritual dari *peak experiences* dipengaruhi oleh nilai-nilai yang berkembang di dunia sekular dan kerinduan akan makna *{yearning for meaning).*

Meskipun Campbell (1988) menyatakan bahwa fungsi dari semua mitologi adalah untuk membantu individu untuk memperoleh pengalaman dari keberadaannya, namun ini tidak tepat dipahami sebagai *peak experience.* Suatu penggambaran yang adekuat tentang spiritualitas harus menunjukkan tidak hanya *peak experiences,* tetapi juga *ordinary experiences* (pengalaman biasa) yang dialami sehari-hari dan berhubungan dengan tingkah laku mereka.

Dimentional Integration. Keenam dimensi spiritual yang telah dijelaskan di atas, sebenarnya tidak berdiri sendiri, melainkan saling berintegrasi dan merupakan satu kesatuan yang tidak terpisahkan. Sheldrake (1992) menekankan bahwa spiritualitas adalah suatu integrasi dari semua aspek pengalaman dan kehidupan manusia. Demikian juga Moberg (1984) menyatakan bahwa "*The spiritual prevades every aspect of a persons life."*

Berdasarkan uraian di atas, dapat dipahami bahwa spiritualitas sesungguhnya merupakan gabungan dari semua dimensi: 1) *sense of meaning, 2) concept of divine, absolute, or force greater than ones self,* 3) *relationship with Divinity and other beings,* 4) *tolerance or negative capability for mystery,* 5) *peak and ordinary experiences engaged to enhance spirituality (may include rituals or spiritual disciplines),* dan 6) *spirituality as a systemic force that acts to integrate all the dimensions of ones life.*

Berbeda dengan Ingersoll, Burkhardt (dalam Achir Yani s Hamid, 2000), menyebutkan empat dimensi spiritualitas, yaitu:

1. Berhubungan dengan sesuatu yang tidak diketahui atau ketidakpastian dalam kehidupan.
2. Menemukan arti atau makna hidup.
3. Menyadari kemampuan untuk menggunakan sumber dan kekuatan dalam diri sendiri.

4. Mempunyai perasaan keterikatan dengan diri sendiri dan dengan Tuhan Yang Maha Tinggi.

Karakteritik Perkembangan Spiritualitas Peserta Didik

Dalam studi perkembangan, tema tentang spiritualitas tidak banyak dibahas oleh para ahli psikologi. Kalau pun ada beberapa buku yang menempatkan spiritualitas atau agama sebagai aspek penting dari perkembangan manusia, tetapi pembahasannya sangat sederhana dan tidak banyak didukung oleh data penelitian. Dalam uraian berikut akan dikemukakan perkembangan spiritualitas yang diajukan oleh James W. Fowler.

Teori Perkembangan Spiritual Fowler

Dewasa ini salah satu teori tentang perkembangan spiritualitas dan kepercayaan yang banyak dijadikan acuan dalam mempelajari perkembangan kehidupan spiritual atau agama manusia adalah *stages of faith development* dari James Fowler. Fowler adalah perintis teori mengenai tahap perkembangan kepercayaan, yang dimaksudkan untuk menunjukkan penelitian empiris dan refleksi teoritis yang sementara ini diakui secara International sebagai psikolog agama yang sangat penting (Cremers, 1995). Dalam tulisannya yang sama, Cremers (1995) memposisikan psikologi perkembangan paradigmatis yang paling berpengaruh dewasa ini, yaitu psikologi perkembangan yang bercorak psikoanalisis dan psikologi perkembangan konotatif yang bercorak struktural konstruktif.

Konsep tentang spiritualitas dan kepercayaan yang digunakan Fowler merujuk pada apa yang dikemukakan oleh Wilfred Cantwell Smith, bahwa kepercayaan eksistensial merupakan kualitas pribadi, yaitu suatu orientasi kepribadian seseorang yang menanggapi nilai dan kekuasaan tresenden, orientasi terhadap dirinya, sesamanya dan alam semesta yang dilihat dan dipahami lewat bentuk-bentuk tradisi kumulatif. Kepercayaan itu sendiri menurut Smith (dalam Fowler, 1981) menyatakan bersifat universal yang dimiliki bersama oleh semua umat manusia. Artinya kepercayaan bagi manusia merupakan satu kodrat, alamiah, yang dimiliki manusia. Dalam kaitannya dengan hal ini Smith

(1981) menyatakan bahwa manusia standar adalah manusia yang berkepercayaan.

Fowler (1978) menyebut kepercayaan sebagai sesuatu yang universal, ciri dari seluruh hidup, tindakan pengertian diri semua manusia, entah mereka menyatakan diri sebagai orang yang percaya dan orang yang berkeagamaan atau sebagai orang yang tidak percaya pada apapun. Dalam hal ini tampak kepercayaan tidak harus dipahami sebagai kepercayaan religius semata, tetapi terutama sebagai kepercayaan hidup atau yang oleh Fowler disebut sebagai kepercayaan eksistensial atau dalam bahasa agama disebut sebagai Iman.

Dalam teorinya, Fowler mengusulkan tahap perkembangan spiritual dan keyakinan yang dibangun atas dasar teori-teori perkembangan dari Erikson, Piaget, Kohlberg, Perry, Gilligan dan Levinson.
Fowler percaya bahwa spiritualitas dan kepercayaan dapat berkembang hanya dalam lingkup perkembangan intelektual dan emosional yang dicapai oleh seseorang. Ketujuh tahap perkembangan agama itu adalah: (1) *Primal faith;* (2) *intuitive-projective faith;* (3) *mythic-literal faith,* (4) *synthetic-conventional faith;* (5) *individuative-reflective faith;* (6) *conjuctive faith;* (7) *universalizing faith* (Dacey & Kenny, 1997).

Tahap primal faith. Tahap kepercayaan ini terjadi pada usia 0 tahun sampai 2 tahun, yang ditandai dengan rasa percaya dan setia anak pada pengasuhnya. Kepercayaan ini tumbuh dari pengalaman relasi mutual, berupa saling memberi dan menerima yang diritualisasikan dalam interaksi antara anak dan pengasuhnya.

Tahap intuitive-projective faith, yang berlangsung antara usia 2-7 tahun. Pada tahap ini kepercayaan anak bersifat peniruan, karena kepercayaan yang dimilikinya masih merupakan gabungan hasil pengajaran dan contoh-contoh signifikan dari orang dewasa. Melalui cara meniru kepercayaan orang dewasa, anak kemudian berhasil merangsang, membentuk, menyalurkan dan mengarahkan perhatian spontan serta gambaran intuitif dan proyektifnya pada Ilahi.

Tahap mythic-literal faith, yang dimulai usia 7-11 tahun. Pada tahap ini, sesuai dengan tahap perkembangan kognitifnya, anak secara sistematis mulai mengambil makna dari tradisi masyarakatnya. Gambaran tentang Tuhan diibaratkan sebagai seorang pribadi, orangtua atau penguasa, yang bertindak dengan sikap memerhatikan secara konsekuen, tegas dan jika perlu tegas.

Tahap synthetic-conventional faith, yang terjadi pada usia 12-akhir masa remaja atau awal masa dewasa. Kepercayaan remaja pada tahap ini ditandai dengan kesadaran tentang simbolisme dan memiliki lebih dari satu cara untuk mengetahui kebenaran. Sistem kepercayaan remaja mencerminkan pola kepercayaan masyarakat pada umumnya, namun kesadaran kritisnya sesuai dengan tahap operasional formal, sehingga menjadikan remaja melakukan kritik atas ajaran-ajaran yang diberikan oleh lembaga keagamaan resmi kepadanya. Pada tahap ini, remaja juga mulai mencapai pengalaman bersatu dengan Yang Transenden melalui simbol dan upacara keagamaan yang dianggapnya sakral. Simbol-simbol identik dengan kedalaman arti itu sendiri. Allah dipandang sebagai "pribadi lain" yang berperan penting dalam kehidupan mereka. Lebih dari itu, Allah juga dipandang sebagai sahabat yang paling intim, yang dianggap paling mengenal dan mengetahui dirinya, serta mencintainya tanpa syarat. Selanjutnya, muncul pengakuan bahwa Allah lebih dekat dengan dirinya daripada remaja itu dengan dirinya sendiri. Kesadaran ini kemudian memunculkan pengakuan rasa komitmen dalam diri remaja terhadap Sang Khalik.

Tahap individuative-reflective faith, yang terjadi pada usia 19 tahun atau pada masa dewasa awal. Pada tahap ini mulai muncul sintesis kepercayaan dan tanggung jawab individual terhadap kepercayaan tersebut. Pengalaman personal pada tahap ini memainkan peranan penting dalam kepercayaan seseorang. Menurut Fowler, tahap ini ditandai dengan: a) adanya kesadaran terhadap relativitas pandangan dunia yang diberikan orang lain, individu mengambil jarak kritis terhadap asumsi-asumsi sistem nilai terdahulu; b) mengabaikan kepercayaan terhadap otoritas eksternal dengan munculnya "ego eksekutif" sebagai tanggung jawab dalam memilih antara prioritas dan komitmen yang akan membantunya membentuk identitas diri.

Tahap conjunctive-faith, disebut juga paradoxical-consolidation faith, yang dimulai pada usia 30 tahun sampai masa dewasa akhir. Tahap ini ditandai dengan perasaan terintegrasi dengan simbol-simbol, ritual- ritual dan keyakinan agama. Dalam tahap ini seseorang juga lebih terbuka terhadap pandangan-pandangan yang paradoks dan bertentangan, yang berasal dari kesadaran akan keterbatasan dan pembatasan seseorang.

Tahap universalizing faith, yang berkembang pada usia lanjut. Perkembangan agama pada masa ini ditandai dengan munculnya sistem kepercayaan transendental untuk mencapai perasaan ketuhanan, serta adanya desentrasasi diri dan pengosongan diri. Peristiwa-peristiwa konflik tidak selamanya dipandangan sebagai paradoks. Sebaliknya, pada tahap ini orang mulai berusaha mencari kebenaran universal. Dalam proses pencarian kebenaran ini, seseorang akan menerima banyak kebenaran dari banyak titik pandang yang berbeda serta berusaha menyelaraskan perspektifnya sendiri dengan perspektif orang lain yang masuk dalam jangkauan universal yang paling luas.

Karakteristik Perkembangan Spiritualitas Anak Usia Sekolah

Tahap *mythic-literal faith,* yang dimulai usia 7-11 tahun. Menurut Fowler (dalam Muhammad Idrus, 2006), pada tahap ini, sesuai dengan tahap perkembangan kognitifnya, anak mulai dapat berpikir logis dan mengatur dunia dengan kategori-kategori baru. Pada tahap ini anak secara sistematis mulai mengambil makna dari tradisi masyarakatnya, dan secara khusus menemukan koherensi serta makna pada bentuk-bentuk naratif.

Lebih jauh Fowler menjelaskan bahwa orientasi pada hal yang naratif dan cerita menjadi orientasi pokok tahap ini, karena cerita dipilih sebagai sarana utama untuk menyatukan dan menilai pengalaman. Dengan sarana ini anak menciptakan, menyusun dan menyimpan serta menyampaikan seluruh arti eksistensi. Dengan bantuan cerita, anak mampu memberikan arti dan kesatuan pada seluruh cakrawala pengalamannya. Cerita naratif tersebut dapat berupa mitos, cerita drama, ataupun cerita-cerita dalam kitab suci.

Sebagai anak yang tengah berada dalam tahap pemikiran operasional konkret, maka anak-anak usia sekolah dasar akan memahami segala sesuatu yang abstrak dengan interpretasi secara konkret. Hal ini juga berpengaruh terhadap pemahamannya mengenai konsep-konsep keagamaan. Gambaran tentang Tuhan, misalnya, pada awalnya anak- anak akan memahami Tuhan sebagai sebuah konsep konkret- anthropomorfis, yang mempunyai perwujudan riil serta memiliki sifat- sifat pribadi seperti manusia. Namun, seiring perkembangan kognitifnya, konsep ketuhanan yang bersifat konkret ini mulai berubah menjadi abstrak. Dengan demikian, gagasan-gagasan keagamaan yang bersifat

abstrak yang tadinya dipahami secara konkret, seperti Tuhan itu satu. Tuhan itu amat dekat, Tuhan ada di mana-mana, mulai dapat dipahami secara abstrak.

Karakteristik Perkembangan Spiritualitas Remaja

Dibandingkan dengan masa awal anak-anak misalnya, keyakinan agama remaja telah mengalami perkembangan yang cukup berarti. Kalau pada masa awal anak-anak—ketika mereka baru memiliki kemampuan berpikir simbolik—Tuhan dibayangkan sebagai person yang berada di awan, maka pada masa remaja mereka mungkin berusaha mencari sebuah konsep yang lebih mendalam tentang Tuhan dan eksistensi. Perkembangan pemahaman remaja terhadap keyakinan agama ini sangat dipengaruhi oleh perkembangan kognitifnya.

Oleh sebab itu, meskipun pada masa awal anak-anak ia telah diajarkan agama oleh orangtua mereka, namun karena pada masa remaja mereka mengalami kemajuan dalam perkembangan kognitif, mereka mungkin mempertanyakan tentang kebenaran keyakinan agama mereka sendiri. Sehubungan dengan pengaruh perkembangan kognitif terhadap perkembangan agama selama masa remaja ini, Seifert & Hoffnung (1994) menulis:

> *During adolescence, cognitive development affect both specific religious beliefs and overall religious orientation. In general, specific beliefs become more sophisticated or complex than they were during childhood. The concept of religious denomination, for example, evolves from relatively superficial to more accurate and abstract notions.*

Dalam suatu studi yang dilakukan Goldman (1962) tentang perkembangan pemahaman agama anak-anak dan remaja dengan latar belakang teori perkembangan kofnitif Piaget, ditemukan bahwa perkembangan pemahaman agama remaja berada pada tahap 3, yaitu *formal operational religious thought,* di mana remaja memperlihatkan pemahaman agama yang lebih abstrak dan hipotetis. Peneliti lain juga menemukan perubahan perkembangan yang sama pada anak-anak dan remaja. Oser & Gmunder,1991 (dalam Santrock, 1998) misalnya menemukan bawah remaja usia sekitar 17 atau 18 tahun makin

meningkat ulasannya tentang kebebasan, pemahaman, dan pengharapan - konsep-konsep abstrak - ketika membuat pertimbangan tentang agama.

Mengacu pada teori perkembangan spiritualitas Fowler, remaja berada dalam tahap *synthetic-conventional faith,* tahap di mana remaja mulai bersifat konformistis dan melakukan penyesuaian-penyesuaian diri dengan harapan-harapan sosial. Karena itu, sistem kepercayaan remaja mencerminkan pola kepercayaan masyarakat pada umumnya. Menurut Muhammad Idrus, (2006), pola kepercayaan yang dibangun remaja bersifat konvensional, sebab secara kognitif, afektif dan sosial, remaja mulai menyesuaikan diri dengan orang lain yang berarti baginya (*significant others)* dan dengan mayoritas lainnya.

Pada tahap ini, remaja juga mulai mencapai pengalaman bersatu dengan Yang Transenden melalui simbol dan upacara keagamaan yang dianggapnya sakral. Simbol-simbol identik dengan kedalaman arti itu sendiri. Allah dipandang sebagai "pribadi lain" yang berperan penting dalam kehidupan mereka. Lebih dari itu, Allah juga dipandang sebagai sahabat yang paling intim, yang dianggap paling mengenal dan mengetahui dirinya, serta mencintainya tanpa syarat. Selanjutnya, muncul pengakuan bahwa Allah lebih dekat dengan dirinya daripada remaja itu dengan dirinya sendiri. Kesadaran ini kemudian memunculkan pengakuan rasa komitmen dalam diri remaja terhadap Sang Khalik.

Di samping menunjukkan minat yang kuat terhadap hal-hal spiritual, fenomena keberagamaan remaja juga sering ditandai dengan keraguan beragama *(religuous doubt).* Penelitian al-Maligy (Nizar, 1992) menemukan bahwa keraguan remaja pada agamanya mulai banyak dialami remaja yang berusia 17 tahun dan kemudian menurun usia 21 tahun. Hasil penelitian yang dilakukan Hutsebaut dan Verhouven (1991) menyimpulkan bahwa persentase subjek yang tidak percaya pada tuhan semakin meningkat pada usia akhir remaja, sedangkan persentase mereka sangat percaya menurun pada usia yang sama.

Menurut Clark (1958) keragu-raguan beragama *(religious doubt)* memang merupakan salah satu karakteristik kehidupan beragama pada masa remaja yang sangat menonjol. Keraguan dan konflik remaja dalam hal beragama memang menjadi hal yang serius, manakala remaja yang bersangkutan tidak dapat menyelesaikan krisis yang terjadi. Artinya jika merujuk pada prinsip epigenetik yang diajukan Erikson (1968) bahwa

keberhasilan penyelesaian krisis pada tahap awal akan menjadi landasan bagi keberhasilan untuk mengatasi krisis pada tahap berikutnya. Maka kegagalan individu untuk meraih kematangan dalam beragama disebabkan kegagalan mengatasi krisis pada tahap sebelumnya.

Mengambil analogi dari teori Erikson (1968) yang menggunakan prinsip *epigenetik* maka perkembangan tahap kepercayaan individu juga akan mengalami situasi yang sama sebagaimana perkembangan siklus hidup. Artinya kematangan pada tahap sebelumnya seiring dengan bertambahnya usia akan menjadi dasar bagi perkembangan kepercayaan individu. Jika pada tahap sebelumnya individu tidak mengalami kematangan dalam satu tahap kepercayaan eksistensialnya, maka diyakini yang bersangkutan tidak dapat meningkat pada tahap kepercayaan eksistensial berikutnya. Hasil penelitian Sanders (1998) menunjukkan bahwa individu yang tidak matang dalam satu tahap psikososial sebagaimana diajukan Erikson akan berdampak pada rendahnya keyakinan dalam beragama. Bila satu tahap perkembangannya seseorang menghadapi krisis hidup dan gagal menghadapinya, maka hal ini akan dapat memengaruhi kepercayaanya. Pada setiap tahap perkembangan kehidupan, seseorang akan dihadapkan pada dua titik ekstrim sebagaimana dipaparkan oleh Erikson (1963) pada setiap tahap selalu teijadi krisis antara dua posisi ekstrim, positif dan negatif dan individu akan melakukan komitmen- komitmen tertentu dalam usaha menyelesaikan konfliknya.

Ketidakmampuan untuk menyelesaikan krisis yang teijadi pada satu tahap akan dengan sendirinya mengganggu perkembangan tahap berikutnya. Ketidakmampuan tersebut pada akhirnya juga akan memengaruhi tingkat kepercayaan eksistensial seseorang. Rasionalnya, seharusnya individu telah berkembang tingkat kepercayaan eksistensialnya, hanya saja karena kegagalan penyelesaian krisis dengan sendirinya mengganggu siklus kehidupannya, maka individu tersebut juga akan mengalami hambatan untuk meningkatkan dari tingkat kepercayaanm eksistensial yang saat itu dialaminya.

Hasil penelitian yang dilakukan Sanders (1998) menunjukkan bahwa individu dengan status difusi (tanpa eksplorasi dan tanpa komitmen) ternyata memiliki tingkat kematangan yang rendah dalam hal keyaninan beragama. Artinya individu dengan status difusi yang tidak

mampu menyelesaikan krisis pada tahap difusi ternyata tidak dapat pula mengembangkan kepercayaan beragamanya.

Kegagalan mengenani krisis interned di atas, bila bertemu dengan lingkungan eksternal yang tidak mendukung perkembangan kepercayaan, akan menjadikan remaja terseret dalam pengaruh lingkungan. Seseorang individu hidup dalam lingkungan sosial yang lebih luas dan dirinya tidak mungkin melepaskan lingkungan tersebut. Bila pengaruh lingkungan itu kuat dan bersifat mendukung kepercayaan atau keyakinan yang dimiliki remaja, maka remaja akan terbantu dan menyelesaikan krisisnya. Sebaliknya bila pengaruh lingkungan itu kuat dan tidak membantu atau malah mengganggu proses penyelesaian krisis kepercayaan kepada Tuhan yang dialami remaja, maka akan mengakibatkan remaja akan mengalami krisis kepercayaan kepada Tuhan yang tidak terselesaikan. Keraguannya kepada Tuhan dapat mengakibatkan menjadi ingkar kepada Tuhan. Apa yang terjadi pada kisah putra Nabi Nuh dapat membenarkan pandangan ini. Nabi Nuh telah menanamkan keyakinan kepada Tuhan sedemikian rupa pada anaknya, namun saat anaknya memperoleh pengaruh dari luar, keyakinan yang ditanamkan Nabi Nuh ternyata kalah oleh pengaruh lingkungan. Akibatnya Putra Nabi Nuh masuk dalam kelompok orang yang tidak lagi kepada Tuhan yang dipercaya Nabi Nuh kepada Kekuasaan Tuhan, menyebabkan ia engan mengikuti kapal yang dibangun ayahnya dan saat banjir datang ia termasuk seorang yang menjadi korban (Muhammad Idrus, 2006).

Faktor terakhir yang oleh Fowler (1988) diidentifikasikan berpengaruh terhadap perkembangan kepercayaan eksistensial adalah keanggotaan dalam kelompok biasanya setiap individu akan memiliki *reference group* yang menjadi pusat aktivitas bagi dirinya. Ikatan yang muncul dari konsekuensi logis keanggotaannya pada kelompok tersebut, akan dengan sendirinya memengaruhi perilaku yang harus ditampilkannya. Lingren (tt) menyatakan bahwa teman sebaya memainkan peranan penting dalam kehidupan remaja dan secara khas menggantikan keluarga sebagai pusat aktivitas sosial remaja.

Begitu juga dalam aktivitas beragamanya, kelompok akan memengaruhi cara seseorang beragama. Jika kelompok tersebut membangun iklim beragama yang sehat, maka dimungkinkan individu menjadi anggotanya akan terdorong untuk melakukan aktivitas agama yang semakin lama cenderung meningkat. Krisis kepercayaan terhadap

Tuhan akan dibantu kelompok tersebut kurang memerhatikan masalah religiusitas, maka kecenderungan antireligiusitas, maka kecenderungan yang muncul adalah anggota akan larut pada aktivitas yang sepi dari nuansa agama bahkan menentang agama. Krisis kepada Tuhan yang dialami oleh seorang remaja tidak dibantu oleh kelompok untuk mendapatkan penyelesaiannya.

Implikasi Perkembangan Moral dan Spiritual terhadap Pendidikan

Memerhatikan uraian tentang perkembangan moral dan spiritual sebagaimana dipaparkan di atas, maka sekolah sebagai lembaga pendidikan dituntut untuk membantu peserta didik dalam mengembangkan moral dan spiritual mereka, sehingga mereka dapat menjadi manusia yang moralis dan religius. Berikut ini akan dikemukakan beberapa strategi yang mungkin dapat dilakukan guru di sekolah dalam membantu perkembangan moral dan spiritual peserta didik.

1. Memberikan pendidikan moral dan keagamaan melalui kurikulum tersembunyi *(hidden curriculum),* yakni menjadi sekolah sebagai atmosfer moral dan agama secara keseluruhan. Atmosfer di sini termasuk peraturan sekolah dan kelas, sikap terhadap kegiatan akademik dan ekstrakurikuler, orientasi moral yang dimiliki guru dan pegawai serta materi teks yang digunakan. Terutama guru dalam hal ini harus mampu menjadi model tingkah laku yang mencerminkan nilai-nilai moral dan agama. Tanpa adanya model tingkah laku yang baik dari guru, maka pendidikan moral dan agama yang diberikan di sekolah tidak akan efektif menjadi peserta didik sebagai seorang yang moralis dan religius.
2. Memberikan pendidikan moral langsung *(direct moral education),* yakni pendidikan moral dengan pendekatan pada nilai dan juga sifat selama jangka waktu tertentu atau menyatukan nilai-nilai dan sifat- sifat tersebut ke dalam kurikulum. Dalam pendekatan ini, instruksi dalam konsep moral tertentu dapat mengambil bentuk dalam contoh dan definisi, diskusi kelas dan bermain peran, atau memberi *reward* kepada siswa yang berperilaku secara tepat.

3. Memberikan pendekatan moral melalui pendekatan klarifikasi nilai *(values clarification),* yaitu pendekatan pendidikan moral tidak langsung yang berfokus pada upaya membantu siswa untuk memperoleh kejelasan mengenai tujuan hidup mereka dan apa yang berharga untuk dicari. Dalam klarifikasi nilai, kepada siswa diberikan pertanyaan atau dilema, dan mereka diharapkan untuk memberi tanggapan, baik secara individual maupun secara kelompok. Tujuannya adalah untuk menolong siswa menentukan nilai mereka sendiri dan menjadi peka terhadap nilai yang dianut orang lain.
4. Menjadikan pendidikan wahana yang kondusif bagi peserta didik untuk menghayati agamanya, tidak hanya sekedar bersifat teoritis, tetapi penghayatan yang benar-benar dikontruksi dari pengalaman keberagamaan. Oleh sebab itu, pendidikan agama yang dilangsungkan di sekolah harus lebih menekankan pada penempatan peserta didik untuk mencari pengalaman keberagamaan (*religiousity*). Dengan pendekatan demikian, maka yang ditonjolkan dalam pendidikan agama adalah ajaran dasar agama yang sarat dengan nilai-nilai spiritualitas dan moralitas, seperti kedamaian dan keadilan.
5. Membantu peserta didik mengembangkan rasa ketuhanan melalui pendekatan *spiritual parenting,* seperti:
   - Memupuk hubungan sadar anak dengan Tuhan melalui doa setiap hari.
   - Menanyakan kepada anak bagaimana Tuhan terlibat dalam aktivitasnya sehari-hari.
   - Memberikan kesadaran kepada anak bahwa Tuhan akan membimbing kita apabila kita meminta.
   - Menyuruh anak merenungkan bahwa Tuhan itu ada dalam jiwa mereka dengan cara menjelaskan bahwa mereka tidak dapat melihat diri mereka tumbuh atau mendengar darah mereka mengalir, tetapi tahu bahwa semua itu sungguh-sungguh teijadi sekalipun mereka tidak melihat apapun.

Bab 15

Problem Stres Sekolah dalam Perkembangan Peserta Didik

Fenomena Stres Sekolah dalam Perkembangan Peserta Didik

Sekolah mempunyai arti yang sangat penting bagi kehidupan dan perkembangan peserta didik. Sekolah dipandang dapat memenuhi beberapa kebutuhan peserta didik dan menentukan kualitas kehidupan mereka di masa depan. Tetapi pada saat yang sama, sekolah temyaU juga dapat menjadi sumber masalah, yang pada gilirannya memicu terjadinya stres di kalangan peserta didik. Bahkan menurut Fimian dan Cross (1987), sekolah, di samping keluarga, merupakan sumber stres yang utama bagi anak. Hal ini agaknya dapat dimengerti, sebab anak banyak menghabiskan waktunya di sekolah. Di sekolah anak merupakan anggota dari suatu masyarakat kecil di mana terdapat tugas-tugas yang harus diselesaikan, orang-orang yang perlu dikenal dan mengenal diri mereka, serta peraturan yang menjelaskan dan membatasi perilaku, perasaan dan sikap mereka. Peristiwa-peristiwa hidup yang dialami anak sebagai anggota masyarakat kecil yang bernama sekolah ini tidak jarang menimbulkan perasaan stres dalam diri mereka. Sehubungan dengan hal ini, Rainham (2004:2) menulis:

> *High school years should be a great experience, but many demands and rapid change can make them one of the most stresful times of life. Students today face increasing amounts of schoolwork, a rapidly*

changing curriculum, assignment deadlines and exams; they worry about selecting careers and post secondary programs, and they must balance schoolwork with sports, hobbies and social life. They have conflicts with parents, friends, siblings; have to cope with unpredictable moods, concerns about appearance, fitting in with a peer group - - and also handle love relationships and sexuality. Money is always a worry, as is dealing with issues of alcohol and drugs - and now there's a new fear of violence in and around schools. 4s *if that wasn't enough, they have to deal with all this while undergoing rapid physical and emotional change - and without the benefit of life experience.*

Kutipan di atas memberikan gambaran betapa masa-masa sekolah menengah di satu sisi merupakan suatu pengalaman yang sangat berharga bagi anak remaja, tetapi di sisi lain mereka dihadapkan pada banyak tuntutan dan perubahan cepat yang membuat mereka mengalami masa- masa yang penuh stres. Mereka dihadapkan pada pekerjaan rumah yang banyak, perubahan kurikulum yang berlangsung dengan cepat, batas waktu tugas dan ujian, kecemasan dam kebingungan dalam menentukan pilihan karier dan program pendidikan lanjutan, membagi waktu untuk mengerjakan PR, olah raga, hobi, dan kehidupan sosial. Tidak jarang, mereka juga harus berhadapan dengan situasi konflik dengan orangtua, teman-teman, dan saudara-saudara; tuntutan untuk mengatasi suasana hati tak dapat diramalkan, perhatian tentang penampilan, percekcokan dengan kelompok sebaya, termasuk menangani percintaan dan dorongan seksual. Masalah keuangan, seperti halnya dengan isu-isu tentang alkohol dan obat-obatan juga merupakan sumber kecemasan di kalangan remaja. Bahkan belakangan ini kekerasan di dalam dan di sekitar sekolah telah menjadi suatu ketakutan baru yang menghantui anak remaja. Lebih dari semua tuntutan tersebut, mereka juga harus berhadapan dengan perubahan fisik dan emosional yang cepat dan perubahan emosional.

Beberapa penelitian di Indonesia juga menunjukkan ada fenomena stres siswa yang berkaitan dengan peristiwa-peristiwa hidup di sekolah. Misalnya penelitian Desmita (2005) terhadap stres siswa sekolah unggulan (MAN Model Bukittinggi), menunjukkan bahwa pelaksanaan program peningkatan mutu pendidikan melalui penerapan kurikulum yang diperkaya, intensitas belajar yang tinggi, rentang waktu belajar formal yang lebih lama, tugas-tugas sekolah yang lebih banyak, dan

keharusan menjadi pusat keunggulan *(agent of exellencej,* dan sebagainya, telah menimbulkan stres di kalangan siswa.

Penelitian Uly Gusniati (2002) terhadap siswa sekolah dengan karakteristik yang sama, yakni siswa SMU Plus Jakarta, juga menemukan adanya fenomena stres yang dialami siswa di sekolah. Sekitar 40,74% siswa merasa terbebani dengan keharusan mempertahankan peringkat sekolah, 62,96% siswa merasa cemas menghadapi ujian semester, 82,72% siswa merasa takut mendapat nilai ulangan yang jelek, 80,25% merasa bingung menyelesaikan PR yang terlalu banyak, dan 50,62% siswa merasa letih mengikuti perpanjangan waktu belajar di sekolah.

Fenomena stres sekolah yang dirasakan oleh siswa ini telah banyak disadari dan menjadi wilayah perhatian yang luas di kalangan ilmuwan, peneliti, pendidik, dan pengambil kebijakan (pemerintah) di berbagai negara. Di India misalnya, seperti dilaporkan oleh *National Advisory Committee Report,* 1993 (dalam Verma, Sharma dan Larson (2002), kaum remaja India dewasa ini menghadapi suatu sistem penilaian kompetitif yang tinggi, yang memengaruhi mereka untuk memasuki perguruan tinggi dan penilaian untuk keperluan penentuan karir. Dampak stres dari sistem ini telah menjadi topik umum diskusi-diskusi publik di India dan pada dua dekade belakangan ini sejumlah komite pendidikan nasional telah merekomendasikan perubahan-perubahan. Akan tetapi, dewasa ini permasalahannya malah menjadi semakin akut.

Kesadaran bahwa sekolah menjadi sumber stres di kalangan siswa, agaknya juga teijadi di Indonesia. Kesadaran ini, di antara terlihat dari ungkapan Abdul Malik Fadjar, Menteri Pendidikan Nasional kabinet Gotong Royong, yang menyatakan, lembaga pendidikan atau sekolah harus memiliki konsep belajar yang menyenangkan, agar dapat mencerdaskan siswa dan tidak membuatnya stres (Kompas, 2001). Pernyataan Abdul Malik Fadjar tersebut, secara tidak langsung dapat dirasakan sebagai cerminan kesadaran tokoh pendidikan sekaligus pemerintah terhadap fenomena stres yang dialami oleh siswa di sekolah. Sekolah-sekolah telah menjadi sebuah lembaga yang menakutkan dan menimbulkan perasaan tertekan bagi siswa. Siswa merasakan betapa belajar di sekolah merupakan suatu proses berat yang tidak menyenangkan, sehingga tidak sedikit dari mereka yang mengalami stres dan frustrasi. Secara psikodinamik, stres dan frustrasi ini bisa ikut mengakari berbagai letupan problem lain, semisal tawuran kelompok-

kelompok pelajar dan kerentanan tinggi untuk penyalahgunaan narkotika serta zat adiktif lain di kalangan peserta didik (Sutanto, 2001).

Konsep Stres Sekolah

Dalam khasanah psikologis, khususnya dalam kajian tentang stres, istilah "stres sekolah" (*school stress*) merupakan istilah yang relatif baru. Dalam literatur-literatur ataupun dalam penelitian-penelitian psikologi, istilah ini belum banyak digunakan. Bahkan dalam berbagai kamus, ensiklopedi dan *handbook* setiap cabang psikologi, tidak ditemukan istilah *"school stress"*.

Konsep *school stress* yang belakangan ini mulai diminati oleh sejumlah peneliti psikologi dan pendidikan untuk memahami kondisi stres yang dialami oleh siswa di sekolah, sebenarnya bukanlah konsep yang orisinil dan sama sekali baru, tetapi lebih merupakan pengembangan dari konsep *organizational stress* atau *job stress,* yakni stres yang dialami individu akibat tuntutan organisasi atau tuntutan pekerjaannya. Kemudian para peneliti berusaha mengembangkan sebuah konsep yang secara khusus menggambarkan kondisi stres yang dialami oleh siswa akibat tuntutan sekolahnya, yakni *school stress.*

Verma, dkk. (2002), mendefinisikan *school stress* sebagai *school demands* (tuntutan sekolah), yaitu stres siswa (*students stress*) yang bersumber dari tuntutan sekolah (*school demands*). Tuntutan sekolah yang dimaksud oleh Verma, dkk. lebih difokuskan pada tuntutan tugas- tugas sekolah (*schoolwork demands)* dan tuntutan dari guru-guru (*the demands of tutors)*.

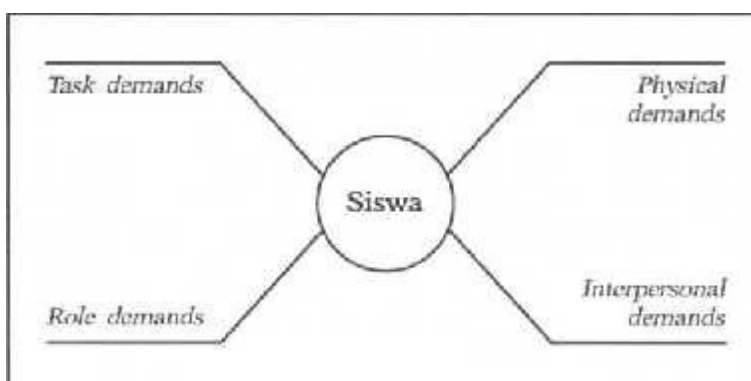
Sementara itu, Desmita (2005) mendefinisikan stres sekolah (*school stress)* sebagai ketegangan emosional yang muncul dari peristiwa- peristiwa kehidupan di sekolah dan perasaan terancamnya keselamatan atau harga diri siswa, sehingga memunculkan reaksi-reaksi fisik, psikologis, dan tingkah laku yang berdampak pada penyesuaian psikologis dan prestasi akademis.

Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa yang dimaksud dengan stres sekolah adalah kondisi stres atau perasaan tidak nyaman yang dialami oleh siswa akibat adanya tuntutan sekolah yang dinilai menekan, sehingga memicu terjadinya ketegangan fisik, psikologis, dan perubahan tingkah laku, serta dapat memengaruhi prestasi belajar mereka.

Sumber Stres Sekolah

Sebagaimana telah dijelaskan di atas bahwa stres siswa bersumber dari berbagai tuntutan sekolah. Sekolah merupakan sebuah sistem sosial *(social systems)* dengan struktur organisasi yang kompleks. Bahkan, Arends (1998) secara tegas mengatakan bahwa sekolah dalam banyak hal memiliki kesamaan dengan organisasi-organisasi laun yang ada dalam masyarakat.

Sebagai sebuah organisasi sosial yang kompleks, sekolah memiliki sejumlah norma, nilai, peraturan, dan tuntutan yang harus dipenuhi oleh para anggotanya, termasuk oleh siswa (Sergiovanni dan Starrat, 1993; Arends, 1998). Sistem norma, nilai, peraturan, dan tuntutan sekolah tersebut mempunyai dampak yang besar terhadap penyesuaian akademik dan sosial siswa (Brand, dkk., 2003). Ketidakmampuan siswa menyesuaikan diri dengan berbagai tuntutan sekolah tersebut akan memicu terjadinya stres (Kiselica, dkk., 1994).

Dengan demikian dapat dipahami bahwa stres yang dialami oleh siswa bersumber dari berbagai tuntutan sekolah (*school demands).* Desmita (2005) mengidentifikasi adanya empat tuntutan sekolah yang dapat menjadi sumber stres bagi siswa, yaitu *physical demands, task demands, role demands,* dan *interpersonal demands.* Keempat dimensi tuntutan sekolah ini dapat dilihat dalam gambar 10.1 berikut.

Gambar 15.1 Tuntutan sekolah yang menjadi sumber stres siswa

Untuk lebih jelasnya tentang keempat dimensi tuntutan sekolah yang menjadi sumber stres siswa tersebut, berikut akan diuraikan.

1. *Physical demands* (tuntutan fisik)

   Physical demands maksudnya adalah stres siswa yang bersumber dari lingkungan fisik sekolah. Dimensi-dimensi dari lingkungan fisik sekolah yang dapat menyebabkan terjadinya stres siswa ini meliputi: keadaan iklim ruangan kelas, temperatur yang tinggi (*temperature extremes),* pencahayaan dan penerangan *(lighting and illumination),* perlengkapan atau sarana/prasarana penunjang pendidikan, *schedule* atau daftar pelajaran, kebersihan dan kesehatan sekolah, keamanan dan penjagaan *(security and maintenance)* sekolah dan sebagainya.

2. *Task demands* (tuntutan tugas)

   Sama halnya dengan guru-guru atau karyawan di sekolah, siswa juga dihadapkan pada tuntutan tugas-tugas yang harus dikerjakan. Tetapi, berbeda dengan guru dan karyawan sekolah, tugas-tugas dihadapi siswa berkaitan dengan proses dan pencapaian tujuan pembelajaran. Dengan demikian, *task demands* atau tuntutan tugas dalam konsep stres sekolah ini dapat diartikan sebagai tugas-tugas pelajaran *(academic work)* yang harus dikerjakan atau dihadapi oleh peserta didik yang dapat menimbulkan perasaan tertekan atau stres. Aspek-aspek dari *task demands* ini meliputi: tugas-tugas yang dikerjakan di sekolah *(cla^^work)* dan di rumah *(schoolwork/home- work),* mengikuti pelajaran, memenuhi tuntutan kurikulum, menghadapi ulangan atau ujian, mematuhi disiplin sekolah, penilaian, dan mengikuti berbagai kegiatan ekstrakurikuler.

   Tugas-tugas pelajaran merupakan aktivitas umum yang harus dilakukan oleh siswa sekolah di hampir semua negara, meskipun dengan frekuensi dan porsi penggunaan waktu yang berbeda-beda. Remaja di negara-negara Asia Timur, seperti Jepang, Korea, dan Cina, menghabiskan lebih banyak porsi waktu mereka untuk mengerjakan tugas-tugas sekolah dan sangat sedikit waktu yang mereka gunakan untuk bersenang-senang, dibandingkan dengan remaja di Amerika dan Eropa (Fulligni & Stevenson, 1995; Leone & Richards, 1989; Alsaker & Flammer, 1999). Bahkan hasil penelitian Verma, Sharma dan Larson (2002) menunjukkan bahwa remaja

India rata-rata menghabiskan sepertiga waktu mereka untuk mengerjakan tugas-tugas sekolah. Lebih dari setengah waktu itu tersita untuk mengerjakan tugas-tugas di sekolah atau *classwork,* dan selama 2 jam setiap harinya dipergunakan untuk mengerjakan tugas-tugas di rumah atau *homework* (PR).

Adanya tuntutan tugas sekolah ini, di satu sisi merupakan aktivitas sekolah yang sangat bermanfaat bagi perkembangan dan kemajuan siswa, namun di sisi lain tidak jarang tuntutan tugas tersebut menimbulkan perasaan tertekan dan kecemasan. Adanya fenomena stres yang dirasakan oleh siswa remaja akibat tuntutan tugas ini telah ditunjukkan oleh sejumlah temuan penelitian di beberapa negara, seperti Amerika Serikat, Korea, dan Jepang, Sejumlah temuan penelitian tersebut menunjukkan bahwa tuntutan tugas-tugas akademik di sekolah, secara umum menimbulkan perasaan cemas dan stres di kalangan remaja. Remaja umumnya lebih tertarik melakukan aktivitas lain daripada mengerjakan PR. Temuan dari sejumlah penelitian tersebut juga menunjukkan bahwa remaja yang menghabiskan banyak waktunya untuk melakukan PR, mengalami perasaan-perasaan negatif, seperti merasa sedih, marah, bosan dan *self-conscious* (Csikszentmihalyi & Larson, 1984; Leone & Richards, 1989). Studi di India juga menunjukkan bahwa tuntutan sekolah berhubungan dengan kecemasan, penyimpangan psikososial, dan kesulitan penyesuaian diri dengan situasi sekolah. Tugas-tugas sekolah rata-rata menimbulkan penurunan kondisi emosi dan motivasi di kalangan remaja India. Mereka melaporkan bahwa ketika mengerjakan tugas-tugas akademik tersebut keadaan emosinya kurang positif—mereka merasa tidak sanggup, kurang rileks, kurang senang (*cheeful*), iritabilitas dan stres, dibandingkan ketika mereka melakukan aktivitas lain. Kecemasan sosial mereka juga tinggi - mereka secara signifikan merasa sangat kesepian *(lonely),* merasa kecewa *(disappointed),* khawatir *(worried)* dan merasa tidak nyaman *(uncomfortable)* (Verma, dkk., 2004).

3. *Role demands* (tuntutan peran)

Dimensi ketiga dari stressor di sekolah adalah berhubungan dengan peran yang dipikul oleh siswa. Seperti telah disebutkan di atas, sekolah adalah sebuah organisasi yang dalam banyak hal memiliki

kesamaan dengan organisasi-organisasi lainnya. Sebagai sebuah organisasi, sekolah memiliki struktur organisasi yang terdiri atas beberapa posisi yang ditempati oleh para anggotanya. Di sekolah ada anggota yang berposisi sebagai guru, karyawan, penjaga sekolah, dan sebagai siswa. Semua anggota organisasi sekolah ini diharapkan memenuhi kewajiban-kewajiban yang telah ditetapkan sesuai dengan posisinya masing-masing. Sekumpulan kewajiban yang diharapkan dipenuhi oleh masing-masing individu sesuai dengan posisinya inilah yang disebut dengan peran *(role).* Apabila seseorang menduduki suatu posisi, maka hal ini secara otomatis menjadi suatu peran. Posisi tidak akan menjadi suatu peran, kecuali bila seseorang menduduki posisi yang dirumuskan menurut harapan-harapan anggota lain dan individu itu sendiri.

Jadi, sebenarnya peran inilah yang mempertemukan seseorang dengan lingkungan sosialnya. Peran secat a khusus berkaitan dengan sekumpulan harapan yang dimiliki oleh seseorang dan orang lain yang membentuk lingkungan sosial. Harapan ini tidak hanya berupa tingkah laku atau tindakan, melainkan juga meliputi harapan tentang motivasi, perasaan, nilai-nilai, dan sikap. Dalam hal ini, seorang siswa misalnya diharapkan selalu memiliki motivasi yang tinggi untuk berprestasi, memiliki nilai-nilai yang positif dan sikap yang baik, yang mencerminkan sebagai seorang kaum terpelajar. Ini berarti bahwa harapan meliputi semua aspek formal dari belajar dan harapan informal, seperti harapan dari teman, masyarakat, dan orangtua.

Di sini terlihat adanya perbedaan antara *task demands* dengan *role demands* sebagai sumber stres bagi siswa di sekolah. *Task demands* (tuntutan tugas) lebih berkaitan dengan aktivitas spesifik atau tugas-tugas yang secara khusus dari kegiatan belajar yang harus diselesaikan oleh siswa, sedangkan *role demands* (tuntutan peran) berhubungan dengan tingkah laku lain yang diharapkan dari siswa sebagai pemenuhan fungsi pendidikan di sekolah.

Tuntutan peran secara tipikal berkaitan dengan harapan tingkah laku yang dikomunikasikan oleh pihak sekolah (kepala sekolah, guru-guru, dan pegawai) serta oleh orangtua dan masyarakat kepada siswa, seperti harapan memiliki nilai yang bagus, mempertahankan nama baik dan keunggulan sekolah,

memiliki sikap dan tingkah laku yang baik, memiliki motivasi belajar yang tinggi, harapan berpartisipasi dalam memajukan kehidupan masyarakat, menguasai keterampilan yang dibutuhkan di lapangan pekeijaan atau perusahaan, dan sebagainya. Semua harapan peran ini dapat menjadi salah satu sumber stres bagi siswa, terutama ketika ia merasa tidak mampu memenuhi harapan-harapan peran tersebut.

4. *Interpersonal demands* (tuntutan interpersonal)

Dimensi keempat dari tuntutan sekolah yang dapat menjadi sumber stres bagi siswa adalah tuntutan interpersonal. Di lingkungan sekolah, siswa tidak hanya dituntut untuk dapat mencapai prestasi akademis yang tinggi, melainkan sekaligus harus mampu melakukan interaksi sosial atau menjalin hubungan baik dengan orang lain. Bahkan keberhasilan siswa di sekolah banyak ditentukan oleh kemampuannya mengelola interaksi sosial ini. Hal ini adalah karena sebagian besar waktunya dihabiskan bersama orang-orang di luar lingkungan keluarganya, seperti teman sebaya dan guru-guru.

Secara konseptual, interaksi sosial siswa di sekolah dapat dipahami sebagai hubungan interpersonal yang terjadi antara siswa dengan siswa lain dan antara siswa dengan anggota sekolah lainnya, seperti dengan kepala sekolah, guru-guru, serta pegawai sekolah dengan menggunakan serangkaian tindakan verbal dan nonverbal. Keberhasilan siswa menjalin hubungan dengan orang lain di sekolah banyak ditentukan oleh kompetensi interpersonal yang dimilikinya, seperti kemampuan berinisiatif membina hubungan interpersonal, kemampuan membuka diri, kemampuan bersikap asertif, kemampuan memberikan dukungan emosional, serta kemampuan mengelola dan mengatasi konflik-konflik yang timbul dalam hubungan interpersonal (Buhrmester, dkk., 1988).

Meskipun data penelitian dan pengalaman telah menunjukkan bahwa interaksi sosial di sekolah merupakan salah satu faktor penting yang turut memengaruhi perkembangan kepribadian siswa, namun di sisi lain interaksi sosial di sekolah ini juga dapat menjadi sumber stres bagi mereka. Banyak dari dimensi interaksi sosial di sekolah ini

terpersonal yang positif dengan guru dan teman sebaya, menghadapi persaingan dengan teman, kurangnya perhatian dan dukungan dari guru, perlakuan guru yang tidak adil, dijauhi dan dikucilkan teman, dan sebagainya.

Menurut Felner dan Felner (1989), keadaan lingkungan sosial sekolah mempunyai dampak yang sangat besar dan mendalam terhadap penyesuaian akademis dan sosial siswa. Salah satu aspek dari lingkungan sekolah yang berhubungan dengan penyesuaian diri adalah iklim sosial yang dialami siswa (Trickett & Moos, 1973). Laporan siswa tentang iklim sekolah telah menemukan hubungan yang objektif dari ciri-ciri lingkungan kelas, yang meliputi gaya instruksional, organisasi kelas dan kurikulum (Trickett, 1978), serta penilaian siswa terhadap interaksi sosial (Lenguh, 1979). Persepsi siswa tentang iklim sekolah juga berhubungan kuat dengan penyesuaian dan prestasi akademik, sosio-emosional dan penyesuaian tingkah laku mereka.

Rice (1999), secara garis besarnya membedakan dua tipologi sumber stres sekolah, yaitu: (1) *personal and social stressor,* dan (2) *academic stressor.*

Personal and Social Stressor, adalah stres siswa yang bersumber dari diri pribadi dan lingkungan sosial. Menurut Rice (1999), stressor personal dan sosial yang penting meliputi isu-isu: transisi, lingkungan tempat tinggal, saudara dan teman lama. Berhubungan dengan transisi dalam lingkungan baru, terdapat pula banyak stressor, seperti: menemukan teman baru, masa-masa kesepian *(periods of loneliness)* dan menangani hubungan romantis.

Dalam studi tentang siswa wanita yang dilakukan oleh Frazier dan Schauben, 1994 (dalam Rice, 1999), diidentifikasi beberapa stressor yang berhubungan dengan isu-isu hubungan, yaitu ditolak, disisihkan, dicurangi teman dekat, tidak diikutsertakan, kehamilan yang tidak dikehendaki, tekanan ujian, dan masalah keuangan. Dari sekian banyak stressor yang tercakup dalam dimensi hubungan ini, stressor yang paling kuat adalah kematian orangtua atau teman dekat dan kehamilan yang tidak dikehendaki.

Academic stressor, adalah stres siswa yang bersumber dari proses belajar mengajar atau hal-hal yang berhubungan dengan kegiatan belajar, yang meliputi: tekanan untuk naik kelas, lama

belajar, menyontek, banyak tugas, mendapat nilai ulangan, birokrasi, mendapatkan bantuan beasiswa, keputusan menentukan jurusan dan karir, serta kecemasan ujian dan manajemen waktu.

Dampak Stres Sekolah

Dalam pembahasan di atas telah disinggung bahwa stres sekolah mempunyai dampak terhadap kehidupan pribadi anak, baik secara fisik, psikologis, maupun secara psikososial atau tingkah laku. Sehubungan dengan dampak stres sekolah kehidupan anak ini, Kiselica, dkk., (1994) menulis:

> *"Researchers examining the relationship between anxiety and psychological adjusnment in children and adolescents have indicated that, although moderate levels of anxiety can enhance awareness, altemess, and performance, high levels can be maladaptive in nature and can contribute to a variety of psychosocial problems among school-aged youth. An excessively high level of anxiety is an essential feature of three anxiety disorder subtypes that may arise in childhood and adolescence: separation anxiety disorder, overanxious dirorder, and avoidant disorder. Estimates of the prevalence of these disorders range from 2% to 12%. Other researchers have demonstrated that anxiety in childhood and adolescence is associated with diminished peer popularity, depression, attention difficulties, oppositional behavior, somatic complaints, subtance abuse, career idecision, loneliness, and shyness."*

Kutipan di atas memberikan gambaran bahwa kecemasan atau stres sekolah yang dialami oleh anak mempunyai dampak, tidak saja pada penyesuaian fisiologis, psikologis dan psikososial, melainkan juga pada penyesuaian akademis. Sejumlah peneliti lain, misalnya Fimian dan Cross (1987), juga menyatakan bahwa stres anak yang tinggi di sekolah lebih memungkinkannya untuk menentang dan berbicara di belakang guru, membuat keributan dan kelucuan di dalam kelas, serta mengalami sakit kepala dan sakit perut. Johnson (1979) malah memperkirakan 10% hingga 30% anak remaja yang sangat cemas di sekolah, cukup mengganggu prestasi belajarnya. Demikian pula dengan Philips, 1978 (dalam Kiselica, dkk., 1994), melaporkan bahwa kecemasan sekolah

(school anxiety) yang tinggi dan rendah dalam diri anak remaja secara konsisten menimbulkan dampak yang berbeda antara perilaku adaptif dan maladaptif. Kecemasan anak yang tinggi menunjukkan lebih banyak problem tingkah laku, tidak disukai oleh teman, konsep diri yang buruk, serta sikap terhadap sekolah dan prestasi akademis yang rendah.

Sejumlah temuan tersebut mengindikasikan bahwa tuntutan sekolah merupakan sumber stres yang memprovokasi stimuli dan menganggap bahwa anak remaja mengalami tingkat stres yang berbeda. Anak yang mengalami tingkat stres yang tinggi dapat menimbulkan kemunduran prestasi, tingkah laku maladaptif dan berbagai problem psikososial lainnya. Sedangkan anak yang mengalami stres pada tingkat yang moderat atau sedang, malah dapat meningkatkan kesadaran, kesiapan dan prestasi diri. Ini menunjukkan bahwa dampak stres sekolah terhadap kehidupan anak ini, tidak sepenuhnya bersifat negatif melainkan juga dapat bersifat positif.

Hal ini dapat dimengerti, sebab sebagaimana dijelaskan oleh Hans Selye dalam teorinya tentang stres, bahwa tidak semua stres bersifat negatif, melainkan stres dapat pula bersifat positif. Dalam hal ini Selye membedakan tiga bentuk stres, yaitu *distress, eustress,* dan *neustress. Distress* diasosiasikan dengan respons terhadap stres yang bersifat tidak memuaskan dan merusak pada keseimbangan fungsi tubuh individu, sedangkan *eustress* merupakan respons terhadap stres yang bersifat memuaskan yang dapat membangkitkan fungsi optimal tubuh, baik fungsi fisik maupun fungsi psikis. Adapun *neustress* mengacu pada respons stres individual yang bersifat netral, yang tidak memberi akibat negatif atau positif, namun menyebabkan tubuh berada pada fungsi internal yang mantap, tetap berada dalam keadaan *homoestatis* (Elmira, 1993, Sarafino, 1990; Brannon & Fiest, 2000).

Hampir senada dengan pandangan Selye tersebut, Lazarus juga membedakan stres atas tiga tipe penilaian, yaitu *harm-loss, threat,* dan *challenge. Harm-loss* mengacu pada besarnya kerusakan yang sudah teijadi, seperti ketika seseorang menjadi tidak berdaya dan merasa untuk terus merasakan rasa sakit yang sangat. Penilaian terhadap kerusakan mungkin menghasilkan kemarahan, kemuakan, ketidakpuasan, atau kesedihan. *Threat* mengacu pada pengharapan atas bahaya yang akan datang. Penilaian terhadap ancaman mungkin menimbulkan kekhawatiran, kecemasan atau ketakutan. *Challenge*

kesempatan untuk mencapai pertumbuhan, penguasaan suatu bidang, atau keuntungan dengan menggunakan lebih dari faktor-faktor rutin untuk memenuhi kebutuhan. Penilaian terhadap tantangan mungkin menimbulkan kegembiraan atau antisipasi. Lebih jauh Lazarus menyatakan, orang yang tertantang akan memiliki semangat yang lebih tinggi, karena menjadi tertantang berarti merasa positif terhadap tuntutan yang akan dihadapinya. Kondisi demikian terpancar dari emosi yang menyenangkan yang menyertai tantangan tersebut. Responss fisiologis stres terhadap tantangan berbeda dari yang dilihat sebagai ancaman, sehingga gangguan dalam adaptasinya sangat sedikit terjadi (Lazarus & Folkman, 1984).

Mengacu pada teori di atas, dapat dipahami bahwa stres sekolah tidak sepenuhnya bermakna negatif, melainkan juga dapat bermakna positif bagi remaja, dalam artian dapat sebagai tantangan untuk mengatasinya. Stres yang bermakna positif ini tidak membahayakan, malah sebaliknya diperlukan untuk meningkatkan kualitas diri dan prestasi belajar.

Dari uraian di atas dipahami bahwa kondisi stres yang dialami siswa akibat berbagai tuntutan sekolah, tidak sepenuhnya membawa dampak yang negatif, melainkan juga dapat berdampak positif. Dampak negatif atau positif dari fenomena stres sekolah ini, tergantung pada derajat stres yang mereka alami. Apabila stres sekolah yang dialami remaja berada pada taraf yang tinggi atau sangat serius, maka kemungkinan akan membawa dampak negatif bagi perkembangannya. Sebaliknya, apabila stres sekolah yang dialami siswa berada pada taraf yang moderat, maka dapat berdampak positif. Tinggi, moderat atau rendahnya derajat stres yang dialami oleh remaja akibat berbagai tuntutan sekolah, sangat tergantung pada penilaian kognitif mereka, yaitu proses mental yang berlangsung terus-menerus untuk menginterpretasikan berbagai situasi dalam interaksinya dengan individu. Siswa yang menilai tuntutan sekolah sebagai hal yang sangat menekan, akan menunjukkan adanya derajat stres yang cenderung tinggi. Siswa yang menilai tuntutan sekolah itu sebagai kondisi yang tidak membahayakan, akan menunjukkan derajat stres yang rendah. Tetapi, apabila siswa menilai tuntutan sekolah sebagai sebagai tantangan untuk lebih meningkatkan kualitas dirinya, akan menunjukkan derajat stres yang moderat. Agar siswa dapat menyikapi stres sekolah secara positif,

menurut Anderson dan Haslam (1994), sekolah dituntut untuk dapat merancang dan melaksanakan program-program intervensi dan pelatihan stres kepada siswa.

Upaya Mengatasi Problem Stres Sekolah yang Dialami Peserta Didik

Seperti telah diketahui bahwa stres adalah fenomena umum yang senantiasa hadir dalam kehidupan manusia. Selagi manusia melakukan interaksi dengan lingkungannya, fenomena stres akan selalu menyertainya. Karena itu, tidak ada manusia yang bisa menghindarkan diri dari stres. Bahkan, seseorang yang mengaku tidak mengalami stres sekalipun ketika berhadapan dengan suatu situasi, sebenarnya ia tengah dilanda stres.

Dengan demikian, stres pada hakikatnya tidak bisa dihilangkan sama sekali, kecuali hanya bisa direduksi atau diturunkan intensitasnya, sehingga berada pada batas-batas toleransi atau tidak sampai membahayakan dan menimbulkan dampak yang negatif bagi kehidupan manusia. Karena itu, fenomena stres yang dialami oleh remaja harus dipandang sebagai sesuatu yang inheren dari proses perkembangannya. Tetapi, ini tidak berarti stres yang dialami peserta didik di sekolah dibiarkan berkembang begitu saja. Sebaliknya, stres itu perlu ditanggulangi, ditangani atau dikelola dengan baik, sehingga menjadi stres yang positif, yang menantang peserta didik untuk meningkatkan kualitas dan kemampuan diri, serta kesejahteraan hidup dapat tetap terpelihara.

Dalam upaya menanggulangi atau menangani kondisi stres peserta didik, sekolah sebagai institusi pendidikan mempunyai peranan yang sangat penting. Berikut ini akan dikemukakan beberapa upaya yang dapat dilakukan guru dalam mengatasi stres yang dialami peserta didik.

Menciptakan Iklim Sekolah yang Kondusif

Iklim sekolah *(school climate)* adalah situasi atau suasana yang muncul akibat hubungan antara kepala sekolah dengan guru, guru dengan guru, guru dengan peserta didik, dan hubungan antarpeserta didik, yang memengaruhi sikap *(attitude),* kepercayaan *(beliefs),* nilai *(values),*

motivasi (*motivation*) dan prestasi orang-orang (personalia) yang terlibat dalam suatu (sekolah) tertentu. Seperti telah disinggung di atas bahwa stres sekolah yang dialami peserta didik di antaranya bersumber dari hubungan interpersonal di sekolah. Karena itu, sejumlah pemikir dan praktisi dunia pendidikan kontemporer, (seperti Hanushek, 1995; Bobbi De Porter, 2001; Hoy & Miskel, 2001; Sackney, 2004), menyarankan kepada pihak sekolah agar mampu menciptakan iklim sekolah yang sehat dan menyenangkan, yang memungkinkan siswa dapat menjalin interaksi sosial secara memadai di lingkungan sekolah. Iklim sekolah yang sehat ini, di samping dibutuhkan untuk membangkitkan motivasi belajar siswa, juga diperlukan untuk mengantisipasi timbulnya perasaan tidak nyaman dan stres dalam diri siswa, yang pada gilirannya akan memengaruhi prestasi belajar mereka.

Melaksanakan Program Pelatihan Penanggulangan Stres

Kondisi stres yang dialami peserta didik di sekolah dapat diatasi oleh guru dengan melaksanakan program pelatihan inokulasi stres *(stress inoculation training).* Inokulasi stres merupakan salah satu strategi atau teknik kognitif-perilaku (*cognitive-behavior)* dalam program-program terapi dan konseling.

Pendekatan kognitif-perilaku dikembangkan atas prinsip dasar bahwa pola pemikiran manusia terbentuk melalui proses rangkaian stimulus - kognisi - respons (SKR), yang saling berkait dan membentuk semacam jaringan SKR dalam otak manusia (Oemaijoedi, 2003). Dalam rangkaian SKR ini, proses kognitif memainkan peranan penting dan menjadi faktor penentu dalam memengaruhi perilaku manusia, bagaimana manusia berpikir, merasa dan bertindak sikap-sikap, harapan, atribusi, dan berbagai kegiatan kognitif lainnya merupakan kekuatan utama dalam menghasilkan, memprediksi dan memahami perilaku. Menurut ahli teori kognitif-perilaku, memahami cara-cara individu menginterpretasikan peristiwa-peristiwa lingkungan sama pentingnya dengan peristiwa itu sendiri, dan interpretasi individu terhadap peristiwa lingkungan tersebut memengaruhi cara-cara individu dalam bertindak (Redd, dkk, 1979).

Prinsip dasar yang memandang proses kognitif sebagai rangkaian terpadu dengan perilaku manusia tersebut, kemudian diimplementasikan

dalam program-program terapi dan konseling, sehingga melahirkan apa yang dikenal dengan “terapi kognitif-perilaku (*cognitive-behavioral therapy).* Terapi kognitif-perilaku diarahkan kepada modifikasi fungsi berpikir, merasa dan bertindak, dengan menekankan peran otak dalam menganalisis, memutuskan, bertanya, berbuat dan memutuskan kembali. Dengan mengubah status pikiran dan perasaannya, klien diharapkan dapat merubah tingkah lakunya, dari negatif ke positif. Inokulasi stres merupakan salah satu teknik atau strategi coping yang termasuk dalam kelompok terapi kognitif-perilaku ini.

Konsep inokulasi stres ini didasarkan pada asumsi bahwa manusia dapat meningkatkan kapasitas diri dalam mengatasi stres dengan cara mengubah keyakinan dan pernyataan diri tentang keberhasilan menghadapi stres. Berdasarkan asumsi ini, maka program inokulasi stres dirancang untuk mempersiapkan individu dalam melakukan intervensi dan memotivasi mereka untuk merubah diri, serta berhadapan dengan kemungkinan resistensi dan *relapse* (kambuh). Melalui pelatihan inokulasi stres ini, individu akan mendapat pengetahuan, pemahaman diri, dan keterampilan-keterampilan *coping* yang memadai guna memfasilitasi penggunaan cara-cara penanganan stres yang lebih baik (Lazarus & Folkman, 1984).

Menurut Deffenbacher (1988), training inokulasi stres adalah suatu paradigma konseling yang sangat menjanjikan bagi psikoedukasional dan dan program prevensi. Karena training inokulasi stres dapat diadaptasi dengan mudah untuk kelompok intervensi, maka ia sangat cocok untuk digunakan sebagai bagian dari upaya-upaya psikologi pendidikan yang terencana (Huebner, 1988).

Sejumlah temuan penelitian menunjukkan bahwa training inokulasi stres memberikan dampak yang positif bagi kehidupan remaja yang telah mengikuti training inokulasi stres secara signifikan lebih mampu menghadapi situasi-situasi yang *stressfull* serta memiliki keterampilan-keterampilan sosial. Jason dan Burrow (1983) misalnya, menggunakan training inokulasi stres sebagai program training siswa sekolah menengah atas (*senior high school)* yang tengah mempersiapkan diri mengikuti ujian akhir untuk menentukan kelulusan. Setelah mengikuti program training inokulasi stres selama 6 minggu, para partisipan terbukti secara signifikan memiliki skor yang tinggi pada tes pengukuran efiksasi-diri (*self-efficacy)* dan keyakinan yang rasional. Di

samping itu, ketika dihadapkan dengan peristiwa yang menggambarkan suatu transisi yang traumatis pada akhir program, partisipan secara signifikan lebih mampu menggunakan strategi restrukturisasi kognitif.

Sementara itu, Hains dan Szyjakowski (1990), menilai efektivitas training inokulasi stres untuk membantu remaja laki-laki menanggulangi stres. Dibandingkan dengan kelompok kontrol, remaja yang menerima training menunjukkan secara signifikan mengalami penurunan dalam tingkat kecemasan dan kemarahan, perkembangan dalam self-esteem, dan lebih berpikir positif dalam situasi hipotetis. Demikian juga dengan Kiselica, dkk. (1994), menunjukkan yang positif training inokulasi stres bagi peningkatan keterampilan remaja dalam menanggulangi kecemasan dan stres serta penggunaan strategi penyesuaian psikososial yang lebih efektif.

Dari beberapa temuan tersebut, dapat disimpulkan bahwa training inokulasi stres mempunyai dampak yang positif bagi peningkatan kualitas hidup peserta didik. Dengan pemberian training inokulasi stres, memungkinkan peserta didik untuk menghadapi situasi-situasi yang stressfull di sekolah dengan cara-cara penanganan yang lebih rasional. Di samping itu, melalui training inokulasi stres, peserta didik juga dapat meningkatkan keterampilan-keterampilan penyesuaian psikososial, sehingga lebih mampu menjalin hubungan interpersonal secara memuaskan.

Mengembangkan Resiliensi Peserta Didik

Sebagaimana telah dijelaskan dalam Bab 11 bahwa resiliensi merupakan salah satu aspek potensi yang perlu dikembangkan dalam diri peserta didik. Sebab, resiliensi merupakan kemampuan atau kapasitas insani yang dimiliki peserta didik yang memungkinkannya untuk menghadapi, mencegah, meminimalkan dan bahkan menghilangkan dampak-dampak yang merugikan dari kondisi-kondisi yang tidak menyenangkan, atau bahkan mengubah kondisi kehidupan yang menyengsarakan menjadi suatu hal yang wajar untuk diatasi. Bagi mereka yang resilien, resiliensi membuat hidupnya menjadi lebih kuat. Artinya, resiliensi akan membuat seseorang berhasil menyesuaikan diri dalam berhadapan dengan kondisi-kondisi yang tidak menyenangkan, perkembangan sosial, akademis, kompetensi vokasonal, dan bahkan dengan tekanan hebat yang inheren dalam dunia sekarang sekalipun.

Adams, G.R., & Gullota, T., (1983). *Adolescent of Experiences,* California: Wadsworth, Inc., Belmont, 1983.

Alasker, F.D., & *Flammer, A. (1999). The Adolescent Experience: European and American Adolescents in the 1990s,* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Anderson, A., & Haslam, I.R. (1994). A three phase stress inoculation program for adolescent learners, *Journal of Health Education, 1* (25), 4-9.

Anita Lie, (2004). *Cooperative Learning: Mempraktekkan Cooperative Learning di Ruang-Ruang Kelas,* Jakarta: Grasindo.

Arends, R.I., (1998), *Learning to Teach,* Singapore: McGraw-Hill.

Arter, J.A. (1989). *Assesing School Climate and Classroom Climate, Portland, Oregon:* Test Centre of the Northwest Regional Educational Laboratory.

Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E., Bern, D.J., & Hoeksema, S.N., (1990). *Hilgards Introduction to Psychology,* New York: Harcourt Brace College Publishers.

Atkinson, J.W. (1974). Motivational determinants of risk - taking behavior, dalam: John W. Atkinson & NormanT. Feather, (Ed.), *A Theory of Achievement Motivation,* New York: Krieger

Bar-Tal, D., (1976). *Prosocial Behavior: Theory and Research,* New York: John Wiley & Son.

Beech, H.R., Bums, L.E., & Sheffield, B.F., (1984). *A Behavioral Approach to the Management of Stress,* New York: John Wiley.

Bell, P.A., Baum, A., Fisher, J.D., & Greene, T.E., (1990), *Environmental Psychology,* Philadelphia: Holt, Rinehart & Winston, Inc.

Bernard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community,* San Francisco: WestEd Regional Educational Laboratory.

Biggs, J.B., & Telfer, R. (1987). *The Process of Learning,* Sydney: Prentice- Hall.

Bogin, B., (1998). *Patterns of Human Growth,* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Botvin, G.J., & Botvin, E.M. (1992). Adolescent tobacco, alcohol, and drug abuse: Prevention strategies, empirical findings, and assessment issues, *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 13* (4), 29.

Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T., (2003), "Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assesment of climate, cultural pluralism, and school safety" *Journal of Educational Psychology,* 3, 570-588.

Brigham, J.C. (1991). *Social Psychology,* New York: Harper Collins Publisher, second edition.

Brown, B.B. (1999), Optimizing Expression of the common Human Genome for Child Development, *Current Directions in Psychological Science, 8,* 37-41.

Buck, R., (1988). *Human Motivation and Emotion,* New York: John Willey & Sons.

Bugental, D.B., & Goodnow, J.J. (1998), Socialization Processes, dalam W. Daman and N. Eisenberg, *Handbook of Child Psychology,* Vol. 3 *Social, Emotional, and Personality Development,* New York: Wiley.

Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M.T., & Reis, D., (1988).

Bums, T., & Lofquist, B. (1996). *The Next Step: Integrating Resiliency and Community Development in the School,* Tucson: Development Publications.
Bums, R., (1982), *Self-Concept Development and Education,* London: Holt, Rinehart and Wilson.
Byrne, Baron, (1991), *Social Psychology: Understanding Human Interaction,* edition sixth, London: Allyn and Bacon, A Division of Simon & Schuster, Inc.
Cawagas, V.F., (1983), "Self Concept as a Non-Intelectual Factor of School Performance", dalam *DLSU Graduate School Journal,* Vol. I, No. 1, De La Salle University.
Clara R. Pudjojogyanti, (1993), *Konsep Diri dalam Pendidikan,* Jakarta: Arcan.
Cohen, F., & Lazarus, R.S., (1983), Coping and adaptation in health and illness, dalam Mechanic, D., *Handbook of Health, Health Care and the Health Professions,* London: The Free Press.
Coleman, J.C. (1980). Frienship and the peer group in adolescence, dalam J. Adelson, (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology,* New York: Wiley.
Compas, B.E., Davis, G.E., Forsythe, C.J., & Wagner, B.M., (1987). Assessment of major and daily stressful events during adolescence: The adolescent perceived events scale. *Journal of Cunsulting and Clinical Psychology, 55,* 534-541.
Compas, B., & Wagner, B.M. (1991). Psychosocial stress during Adolescence: intrapersonal and interpersonal processes. Dalam M.E. Colten & S. Gore (Eds.), *Adolescent Stress: Causes and Consequences.* New York: Aldine de Gruyter.
Cormier, W.H., & Cormier, L.S. (1985). *Interviewing Strategies for Helper Fundamentals Skills and Cognitive Behavioral Interventions,* Monterey, California: Brooks/Cole Publishing Company.
Cremers, A., (1988). *Jean Piaget: antara Tindakan dan Pikiran,* Jakarta: Gramedia.
D'Aurora, D.L., & Fimian, M.J. (1988). Dimensions of life and school stress experienced by young people. *Psychology in the School, 25,* 44-53.

De Porter, Bobbi & Hernacki, Mike, (2001), *Quantum Learning,* Terjemahan Aliwiyah Abdurrahman, Bandung: Kafia.

Delpit, L. (1996). The politics of teaching literate discourse, dalam: W. Ayers & P. Ford (Eds.), *City Kids, City Teachers: Reports from the front Row,* New York: New Press.

Derlega, Valerian J. & Grzelak Januzs, (1982). *Cooperation and Helping Behavior: Theories and Research,* New York: Academic Press, Inc.

Desmita, (2000). Menuju pendidikan yang membebaskan: Mengenal pemikiran Paulo Freire", *Jurnal Ta'dib,* 5 (5), 34-43.

, (2005), *Hubungan antara Stres Sekolah dengan Derajat Stres dan Strategi Penanggulangan Stres pada Siswa MAN Model Bukittinggi,* Tesis. Bandung: Universitas Padjadjaran.

, (2005), *Psikologi Perkembangan,* Bandung: Remaja Rosdakarya

Douglas, B.H., (2000), *Principles of Language Learning and Teaching,* Addison Wesley Longman, Inc.

Dusek, J.B., (1991). *Adolescent Development and Behavior* (2nd ed.), Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Felner, R.D., & Felner, T.Y. (1989). Primary prevention programs in an ecological context: A transacdonal-ecological framework and analysis, dalam: L. Bond & B. Compas (Eds.), *Primary Prevention in the Schools,* Beverly Hills, CA: Sage.

Ferrari, M., & Sternberg, R. J., (1998). "The Development of Mental Abilities and Styles", dalam Deanna Kuhn & Robert S. Seigler (Ed.), Handbook of Child Psychology, Vol.2, Cognition, Perception, and Language, New York: John Wiley & Sons, Inc.].

Fimian, M.J., & Cross, A.H. (1987). Stress and burnout among preadolescent and early adolescent gifted students: A preliminary investigation, *Journal of Early Adolescence, 6,* 257-267.

Fivush, R., Haden, C., & Adam, S., (1995), Structure and Coherence of Preschooler' Personal Narratives over time: Implications for Childhood Amnesia, *Journal of Experimental Child Psychology, 60,* 32-56

Gagne, R.M. & Driscoll, P. (1988). *Essentials of Learning for Instruction,* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Garner, R., & Alecxander, P.A., (1989). Metacognition: Answered and Unswered Question. *Eduicational Psychologist, 24,* 143-158.

Grotberg, E.H., (1999)- *Taping Your Inner Strength: How to Find the Resilience to Deal with Anything,* Oakland, CA.: New Harbinger Publications, Inc.

, (1995). *A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit,* Den Haag: Bemad van Leer Foundation,

, (1996), The international resilience project: Research, application, and policy, Makalah dipresentasikan pada *The Symposio Intemacional: Stress e Violencia,* Lisboa, Portugal.

Hains, A.A., & Szyjakowski, M. (1990). A Cognitive stress-reduction intervention program for adolescents, *Journal of Counseling Psychology, 37,* 79-84.

Hall, C.S. & Lindzey. G. (1993). *Theories of Personality,* Peneijemah A. Supratiknya, Yogyakarta: Kanisius.

Hamzah B., Uno, (2006), *Orientasi Bain dalam Psikologi Pembelajaran,* Jakarta: Bumi Aksara.

Hanushek, E.K. (1995). Educational production functions, dalam Camoy, M. (Ed.), *International Encyclopedia of Economics of Education,* Cambridge: Pergamon Press.

Hartup, W.W. (1982). Peer interaction and behavioral development of the individual child, dalam: W. Damon (Ed.), *Social and Personality Development: Essayss on the Growth of the Child,* New York: John Wiley.

Heckhousen, H. (1967). *The Anatomy of Achievement Motivation,* New York: Academic Press.

Henderson, N. & Milstein, M.M., (2003). *Resiliency in Schools Making It Happen for Students and Educators,* California: Corwin Press.

Higgins, G.O. (1994). Resilient Adults: Overcoming a Cruel Past, San Francisco: Jossey-Bass.

Hofer, B.K., Yu, S.L., & Pintrich, PR., (1998). Teaching College Students to be Self-Regulated Learners, dalam Dale H. Schunk & Barry J. Zimmerman, *Self-Regulated Learning From Teaching to Self-Reflec- tive Practice,* New York: Guilford Publication, Inc.

Huebner, L.A. (1988). Some thoughts on the application of cognitive-behavioral therapies, *Counseling Psychologist, 16,* 96-101.

Hurlock, Elizabeth B., (1980). Development Psychology A Life-Span Approach, New York: McGraw-Hill, Inc.

Jason, I,.A., <& Barrows, B. (1983). Transition liainini' lor high school seniors, *Cognitive Therapy and Rcscatxsl), V,* 79-92.

Kasandra Oemarjoedi, (2003), *Pendekatan Cognitive Behavior dalam Psikoterapi,* Jakarta: Creativ Media.

Kaufman, J., Cook, A., Amy, L., Jones, B., & Pittinsky, T. (1994). Problems defining resilience: Illustrations from the study of maltreated children, *Development and Psychopathology, 6,* 115-147.

Keating, D.P. (1990). Adolescent thinking, dalam: S.S Feldman & G.R. Elliott (Ed J, *At the Treshold: The Developing Adolescent,* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kelly, J.A., & Hansen, D.J. (1987). Sosial interactions and adjusment", dalam: V.B. Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology,* New York: Pergamon Press.

Kiselica, M.S., Baker, S.-B., Thomas, R.N. & Reedy, S., (1994), Effects of stress inoculation training on anxiety, stress, and academic performance among adolescents", *Journal of Counseling Psychology, 3,* 335-342.

Krovetz, M.L. (1999). *Fostering Resiliency: Expecting all Students to Use their Minds and Hearts well,* ME: KIDS Consortium.

Lazarus, R.S. (1991). *Cognition and Emotion,* New York: Oxford University Press.

Lazarus, R.S., & Folkman, S., (1984), *Stress, Appraisal and Coping,* New York: McGraw-Hill.

Lone, C.M., & Richards, M.H. (1989). Classwork and homework in early adolescence: The ecology of achievement, *Journal of Youth and Adolescence, 18* (6), 531-548.

Lemer, Richard M., & Hultsch, David F., *Human Development: A Life-Span Perspective,* 1983.

Mahmud Mahdi Al-Istanbuli, (2006), *Parenting Guide: Dialog Imajiner tentang Cara Mendidik Anak Berdasarkan Al-Qur'an, As-Sunnah dan Psikologi,* Bandung: Hikmah.

Malina, R., (1990). Physical growth and performance during the transitional years", dalam: R. Montmayor, G. Adams, & T. Gullota, (Eds.), *From Childhood to Adolescence: A Transition Period?,* New York: Russell Sage.

Masten, A.S., Nivman, J., & Antlenas, S. (1994). 1.1 It* events utul adjustment in adolescents: the significance of event independence, desirability, and chronicity. *Journal of Reseaivh on Adolescence, 4,* 71-98.

Matsumoto, David, *Culture and Psychology People Around the World,* USA: Wadsworth Publishing Company, 2000.

McClelland, D. (1967). *The Achievement Society,* New York: The Free Press.

McConnell, J.V., & Philipchalk, R.P., (1992). *Understanding Human Behav ior,* New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.

McDevitt, T.M., & Ormrod, J.E. (2002). *Child development and education,* New Jersey: Merrill Prentice Hall.

McLaughlin, M., & Talbert, J. (1993). *Contexts that Matter for Tcacliing and Learning,* Stanford: Stanford University.

Meichebaum, D. (1977). Cognitive Behavior Modification: An Integrative Approach, New York: Plenum Press.

Metz, K.E., (1997), On the Complex Relation between Cognitive Develop ment Research and Childrens Science Curricula, *Review of Edui . 1 tional Research, 67,* 151-163.

Mouton, S., & Hawkins, J. (1996). School attachment: Perspectives ol low attached high school students, *Educational psychology, 16 (.3),* 297 208.

Mussen, Paul H., John J. Conger & Jerome Kagan, *Child Development and Personality,* New York: Holt, Rinehart & Winston, 1969.

Myers, D.G., (1996). *Exploring Psychology,* New York: Worth Publishers, Inc.

., (1988). *Social Psychology,* New York: Me. Graw Hill International Editions.

Nevid, J., Rathus, S., & Greene, B., (2003). *Abnormal Psychology in a Changing World,* Prentice Hall.

Newcomb, M.D., Huba, G.J., & Bender, P.M. (1981). A Multidimensional assessment of stressful life events among adolescents: derivation and correlates. *Journal of Health and Social Behavior 22,* 400-415.

Papalia, D.E., Old., S.W., & Feldman, R.D., (2008), *Human Development,* New York: McGraw-Hill.

Parson, R.D., Hinson, S.L., & Brown, D.S., (2001), *Educational Psychology A Practitioner Researcher Model of Teaching,* Canada: Widswoiih.

Pervin, L.A., (1984). *Personality: Theory and Research,* New York: John Wiley & Sons.

Petersen, L. (2004). *Stop and Think Learning, A Teachers Guide for Motivating Children to Learn: Including Those with Special Needs,* Penerjemah Ismail Isdito, Jakarta: Gramedia.

Peterson, K.C., Prout, M.F., & Schwartz, R.A., (1991). *Post Traumatic Stress Disorder: A Clinician's Guide,* New York/London: Plenum Press.

Petri, H.L. (1986). *Motivation: Theory and Research,* Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

Rainham, (2004). Stressed out - taking control of student stress: An interactive teachers guide and other student stress and coping materials, http:/ www.seIfgrowth.com/articles/Rainham5. html

Reed, W.H., Porterfield, A.L., & Andersen, B.L. (1979). *Behavior Modification: Behavior Approaches to Human Problems,* New York: Random House.

Richardson, G.E., Neiger, B.L., Jenson, S., & Kumpfer, K.L. (1990), The resiliency model, *Health Education, 21* (6), 33-39.

Rice, Phillip L., (1999), Stress *and Health,* London: Brooks/Cole Publishing Company.

Santrock, J.W., (1998), *Adolescence,* Boston: McGraw-Hill.

, (2004), *Educational Psychology,* New York: McGraw-Hill Company, Inc.

Sarlito Wirawan Sarwono, (1992). *Psikologi Lingkungan,* Jakarta: Program Pascasarjana, Program Studi Psikologi Universitas Indonesia dan Grasindo.

, (1994) *Psikologi Remaja,* Jakarta: Raja Grafindo Persada.

Savin-Williams, R.C., & Bemdt, T.J. (1990). Friendship and peer relations, dalam: S. Feldman & G. Elliot (Eds.), *At the Threshold: The Developing Adolescent,* Cambridge, MA.: Harvard University Press.

Sears, David O., Freedman, J.L., Peplau, L.A., (1992) *Psikologi Sosial,* Alih Bahasa: Michael Adrvanto dan savitri Soekrisno, Erlangga: Jakarta

Seifert, K.L. & Hoffnung, R.J., *Child and Adolescent Development,* Boston: Houghton Mifflin Company, 1994.

Sergiovanni, T.j., & Starratt, RJ. (1993), *Supervision A Redefenition,* New York: McGrawl-Hill.
Slameto, (2003), *Belajar dan Faktor-faktor yang Memengaruhinya,* Jakarta: Rineka Cipta.
Smet, Bart., (1993), *Psikologi Kesehatan,* Jakarta; Grasindo.
Soetarlinah, Sukadji, (2000). Sistem penilaian kelas menuju self-regulated learning, *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan, 022* (5), 108-120.
Staub, Ervin, (1978). *Positive Social Behavior and Morality: Socialization and Development,* New York: Academic Press.
Steinberg, L. (1999), *Adolescence,* United States of America: McGraw-Hill.
Suhaman, (2005), *Psikologi Kognitif,* Yogyakarta: Srikandi.
Uly Gusniarti, (2002). Hubungan antara persepsi siswa terhadap tuntutan dan harapan sekolah dengan derajat stres siswa sekolah plus, *Psikologia: Jurnal Pemikiran dan Penelitian Psikologi, 13 (7),* 53-68.
Verma, S., Sharma, D., & Larson, R.W., (2002), School stress in india: effects on time and daily emotions, *International Journal of Behavioral Development,* 26 (6), 500-508.
Wagner, B.M., Compas, B.E., & Howell, D.C. (1988). Daily and major life events: A test of the integrative model of psychosocial stress. *American Journal of Community Psychology, 16,* 189-205.
Wolin, S.J., & Wolin, S. (1993). *The Resiliency Self: How Survivors of Troubled Families Rise Above Adversity,* New York: Villard.
Zigler, Edward E, & Stevenson, Matia Finn, *Children in a Changing World: Development and Social Issues,* California: Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove, 1993.
Weinstein, C.E., & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. Dalam M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching and Learning,* New York: Macmillan.
Wellman, H.M., & Gelman, S.A., (1997). Knowledge acquisition in foundational domains, dalam D.Kuhn dan R.S. Siegler, *Handbook of Child Psychology, vol.2, Cognition, Perception, and Language,* New York: Wiley],
Woolfolk, A.E., & McCune-Nicholich, L., (2004). *Educational Psychology for Teacher,* Peneijemah M. Khairul Anam, Depok: Inisasi Press

PERKEMBANGANPESERTADIDIK

Panduan bagi Orang Tua dan Guru dalam
Memahami Psikologi Anak Gsia SD, SMP,
dan SMA

Pemahaman tentang kerakteristik individu peserta didik ini memiliki arti penting dalam interaksi belajar-mengajar. Bagi seorang guru khususnya, informasi mengenai karakteristik individu peserta didik ini akan sangat berguna dalam memilih dan menentukan pola-pola pengajaran yang lebih baik atau yang lebih tepat, yang dapat menjamin kemudahan belajar bagi setiap peserta didik.

Dengan pemahaman atas karakteristik individu |' dapat merekonstruksi dan mengorganisasiki sedemikian rupa, memilih dan menentukan met sehingga terjadi proses interaksi dari masinc belajar mengajar secara optimal